

Antje Bauer

**Die Rolle und Funktion der Leitung einer Kindertagesstätte  
im Kontext der neuen Anforderungen an die Eltern  
im Sinne einer Erziehungspartnerschaft**

eingereicht als

**DIIPLOMARBEIT**

an der

**HOCHSCHULE MITTWEIDA (FH)  
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES**

Fachbereich Soziale Arbeit

Rosswein, 2009

Antje Bauer

**Die Rolle und Funktion der Leitung einer Kindertagesstätte  
im Kontext der neuen Anforderungen an die Eltern  
im Sinne einer Erziehungspartnerschaft**

eingereicht als

**DIIPLOMARBEIT**

an der

**HOCHSCHULE MITTWEIDA (FH)**  
**UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES**

Fachbereich Soziale Arbeit

Rosswein, 2009

**Erstprüfer:** Frau Arnaud  
**Zweitprüfer:** Frau Prof. Dr. Funk

Diese Arbeit wurde eingereicht am: 08.06.2009

## **Bibliografische Beschreibung**

Bauer, Antje:

### **Die Rolle und Funktion der Leitung einer Kindertagesstätte im Kontext der neuen Anforderungen an die Eltern im Sinne einer Erziehungspartnerschaft**

Rosswein, Hochschule Mittweida (FH), Fachbereich Soziale Arbeit,  
Diplomarbeit, 2009

## **Referat:**

Diese Diplomarbeit befasst sich mit der Rolle und Funktion der Leitung einer Kindertagesstätte im Kontext der Zusammenarbeit mit Eltern. Dieser Zusammenarbeit kommt eine immer größer werdende Bedeutung zu. Auf Grund des Wandels der Familiensysteme und den neuen Herausforderungen, denen sich Eltern heute gegenübersehen, werden den Kindereinrichtungen verstärkt begleitende, unterstützende, entlastende, aber auch präventive Aufgaben übertragen. Es ist notwendig sich mit den Auswirkungen dieser Wandlungen auf unsere pädagogische Arbeit auseinanderzusetzen. Diese Auseinandersetzung ist ein Ziel dieser Arbeit. Dabei geht es speziell um die Wahrnehmung und Berücksichtigung der unterschiedlichen Bedarfe der Eltern und deren Positionierung in dieser Zusammenarbeit.

In dieser Arbeit findet eine Auseinandersetzung mit der Forderung nach einer Erziehungspartnerschaft mit Eltern statt. Im weiteren Verlauf rückt die Bedeutung des Konzepts der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit für diese Zusammenarbeit in den Vordergrund und wird anschließend in der Begleitung des Übergangs des Kindes von der Familie in die Kindertagesstätte konkretisiert.

Jede Einrichtung hat für die Begleitung dieses Übergangs ein entsprechendes Aufnahmeverfahren entwickelt. Mit diesem Verfahren und dem darin eingebundenen Aufnahmegespräch befasst sich der letzte Abschnitt dieser Arbeit. Es wird hier mit dem Konzept der Lebensweltorientierte Sozialen Arbeit in Zusammenhang gebracht.

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>0 <u>Einleitung</u></b>	S. 7
<b>1 <u>Erziehungspartnerschaft – Eltern als Partner in der Erziehung</u></b>	
<b>1.1 Eine neue Qualität der Beziehung zwischen Eltern und Kindertagesstätte</b>	S. 11
<b>1.2 Die gesetzlichen Grundlagen der Erziehungspartnerschaft</b>	
1.2.1 Die Einbettung in das Grundgesetz, das SGB VIII und das Sächsische Kindertagesstättengesetz (SächsKitaG)	S. 13
1.2.2 Die Aussagen im Sächsischen Bildungsplan	S. 14
<b>1.3 Erziehungspartnerschaft – Eine normative Vorgabe</b>	
1.3.1 Ein neuer Name für Elternarbeit?	S. 16
1.3.2 Was ist Erziehungspartnerschaft	S. 17
1.3.3 Die Zieldimensionen der Erziehungspartnerschaft	S. 21
1.3.4 Die Voraussetzungen für eine Erziehungspartnerschaft	S. 21
1.3.5 Die Formen und Angebote der Zusammenarbeit mit Eltern	S. 24
<b>1.4 Eine kritische Auseinandersetzung – Die Bedeutung für unsere pädagogische Arbeit in der Kindertagesstätte</b>	S. 26
<b>2 <u>Ein anderes Herangehen an die Zusammenarbeit mit Eltern ist notwendig</u></b>	
<b>2.1 Zusammenarbeit mit Eltern - ist nicht gleich Erziehungspartnerschaft</b>	S. 29
<b>2.2 Der Lebensweltorientierte Ansatz</b>	S. 31
2.2.1 Der theoretische Hintergrund des Konzepts	S. 32
2.2.2 Die Bedeutung des Konzepts	S. 34
2.2.3 Die Philosophie des Konzepts	S. 35
2.2.4 Die Struktur- und Handlungsmaxime des Konzepts	S. 36
2.2.5 Die Dimensionen des Konzepts	S. 37
2.2.6 Die Bedeutung des Konzepts für die Zusammenarbeit mit Eltern	S. 38

### **3 Die Begleitung bei Übergängen**

**3.1 Was sind Übergänge** S. 40

#### **3.2 Der Transitionsansatz**

3.2.1 Der Transitionsansatz – Die Chancen im Blickfeld S. 41

3.2.2 Die Ebenen bei der Bewältigung von Übergängen S. 42

3.2.3 Die Schutz- und Risikofaktoren S. 43

### **4 Der Übergang des Kindes von der Familie in die Kindertages- stätte**

S. 45

**4.1 Der Übergang des Kindes – ein prozesshaftes Geschehen** S. 45

#### **4.2 Die Bewältigung des Übergangs aus Sicht der Beteiligten**

4.2.1 Die Bewältigung aus Sicht des Kindes S. 46

4.2.2 Die Bewältigung aus Sicht der Eltern S. 47

**4.3 Kinder und Eltern bewältigen eine Entwicklungsaufgabe –  
Pädagogen sind in ihrer Fachkompetenz gefordert**

S. 49

**4.4 Mögliche pädagogische Unterstützung für Kinder und  
Eltern**

S. 49

**4.5 Die Auseinandersetzung mit dem INFANS – Modell, auch  
bekannt als Berliner Eingewöhnungsmodell**

S. 51

4.5.1 Die bindungstheoretischen Grundlagen des Modells S. 51

4.5.2 Das inhaltliche Vorgehen nach diesem Modell S. 52

4.5.3 Warum dieses Modell nicht ausreicht S. 53

### **5 Organisationsgestaltung durch Leitung im Kontext einer Lebens- weltorientierten Sozialen Arbeit**

S. 55

**5.1 Organisationssoziologische Perspektiven**

S. 56

**5.2 Organisationskultur und ihr Wandel**

S. 57

**5.3 Die Dynamik von Organisationen**

S. 61

**5.4 Die Bedeutung dieser Sichtweisen für die Institution Kinder-  
tagesstätte**

S. 62

<b>6 <u>Das Aufnahmeverfahren von Krippenkindern in unsere Kindertagesstätte im Kontext der Lebensweltorientierten</u></b>	
<b><u>Arbeit mit Eltern</u></b>	S. 64
<b>6.1 Die Erstkontakte</b>	S. 64
<b>6.2. Das Aufnahmegespräch</b>	
6.2.1 Die Vorgaben zum Aufnahmegespräch	S. 65
6.2.2 Das Aufnahmegespräch in unserer Einrichtung	S. 67
<b>6.3 Die Eingewöhnungszeit</b>	S. 70
<b>6.4 Das Elterngespräch nach Beendigung der Eingewöhnungszeit</b>	S. 71
<b>7 <u>Empirische Untersuchungen</u></b>	
<b>7.1 Die Gesprächsanalyse – Begründung des Verfahrens</b>	S. 72
<b>7.2 Methodische Überlegungen</b>	S. 73
<b>7.3 Der Verlauf der Gespräche</b>	
7.3.1 Die Gemeinsamkeiten in den Gesprächen	S. 74
7.3.2 Die Unterschiede in den Gesprächen	S. 76
<b>7.4 Die Analyse der Gespräche</b>	
7.4.1 Die einzelnen Kategorien mit ihren Fragestellungen	S. 78
7.4.2 Die Erfahrungen der Eltern mit der Institution	
Kindertagesstätte	S. 80
7.4.3 Die Kenntnisse und Informationen über die Familie	S. 81
7.4.4 Das Medium des Verhandelns	S. 84
7.4.5 Die Beteiligung des Vaters bzw. Partners am Gespräch	S. 86
<b>7.5 Zusammenfassung</b>	S. 88
<b>8 <u>Zusammenfassung und Ausblick</u></b>	S. 89

## **LITERATURVERZEICHNIS**

## **ANLAGENVERZEICHNIS UND ANLAGEN**

## **SELBSTSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG**

## **0 Einleitung**

Kein Kind kommt allein in eine Kindereinrichtung, immer mit dabei ist seine Familie. Vieles, was eine Familie bewegt, bewegt auch das Kind. Dies spüren die pädagogischen Fachkräfte über das Kind selbst und die unterschiedlichen Kontakte mit den Eltern. Umgekehrt müssen sich aber auch Eltern damit auseinandersetzen, welche Erfahrungen und Eindrücke über ihr eigenes Erleben und das Erleben des Kindes in ihre Familie hineingetragen werden. Zwischen Familie und Kindertagesstätte bestehen vielfältige Verbindungen und gegenseitige Einflüsse.

Neuere Ergebnisse der Familienforschung verweisen auf einen qualitativen und strukturellen Wandel der Familiensysteme. Viele Studien beschäftigen sich mit der Frage nach der kulturellen und sozialen Konstruktion moderner Elternschaft und mit der Frage nach den neuen Herausforderungen, denen sich viele Eltern gegenwärtig gegenübersehen. Es geht dabei neben der Vereinbarkeit von Familie und Beruf auch z.B. um besondere Belastungen, wie Trennung oder Scheidung, Alleinerzieherschaft, Arbeitslosigkeit, Migrationshintergründe, aber auch um eine zunehmende Erziehungsunsicherheit, die häufig das Familienleben prägen (vgl. Textor, M. R. 2006, S.7).

Auf Grund dieses Wandels der Familiensysteme werden den Kindereinrichtungen verstärkt begleitende, unterstützende, entlastende aber auch präventive Aufgaben übertragen. Es ist daher notwendig, sich mit diesen Veränderungen und deren Auswirkungen auf unsere pädagogische Arbeit auseinanderzusetzen. Diese Auseinandersetzung ist eine Zielstellung dieser Arbeit.

Die Kindertagesstätte ist oftmals die erste öffentliche Institution, mit der die jungen Familien in Kontakt kommen. Eltern erwarten neben einer guten Betreuung, Erziehung und Bildung ihres Kindes zunehmend auch Partizipationsmöglichkeiten, Unterstützung bei der Familienerziehung und Beratung bei Problemen. Damit kommt der Zusammenarbeit zwischen den Erziehern/ Erzieherinnen und Eltern eine immer größer werdende Bedeutung zu (vgl. ebd.).

*„Zusammenarbeit mit Eltern gehört zu den spannendsten Tätigkeiten im Kindergarten. Sie lebt von der Dynamik der Beziehungen, die Fachkräfte, Eltern und Kinder zueinander entwickeln“ (Verlinden/ Külbel 2005, S 13, zit. n. Textor, M. R. 2009, S. 9).*

Auch für mich ist diese Zusammenarbeit eine sehr wichtige und spannende Aufgabe. Da sie von der Dynamik der entwickelten Beziehungen lebt, bedeutet dies für mich zum großen Teil auch Beziehungsarbeit. Eltern tragen ihre Erwartungen, Bedürfnisse und Wünsche auf vielfältige Weise an uns heran und es ist nun unsere Aufgabe diese wahrzunehmen, zu reflektieren und in unserer Arbeit angemessen zu berücksichtigen. Die Eltern sollen dabei Wertschätzung, Respekt und Anerkennung erfahren. Ich erlebe mich jedoch oftmals verunsichert, da ich Schwierigkeiten habe, diese Bedarfe der Eltern in meiner Arbeit als Leiterin angemessen zu berücksichtigen und mit der bisherigen Praxis in unserer Einrichtung in Einklang zu bringen.

Es geht mir in dieser Arbeit nicht nur um eine Kritik an den vorhandenen institutionellen Rahmenbedingungen, sondern auch um die Erkenntnisse aus anderen, möglicherweise für uns neuen, pädagogischen Konzepten und Ansätzen, die unsere Sichtweisen verändern und unser professionelles Handeln erweitern und begründen können.

Ein mögliches Konzept, welches in letzter Zeit immer häufiger als eine Zielstellung für die Zusammenarbeit mit Eltern in den Kindertagesstätten und deren Fachdiskussionen auftaucht, ist die Forderung nach einer Erziehungspartnerschaft mit Eltern.

Daher möchte ich mich im ersten Abschnitt meiner Arbeit mit dieser Forderung nach einer Erziehungspartnerschaft auseinandersetzen, mir einen eigenen Standpunkt erarbeiten und folgende Fragestellung beantworten:

*Ist eine Erziehungspartnerschaft mit allen Eltern geeignet und tragfähig, um die unterschiedlichen Bedürfnisse, Interessen und Wünsche der Eltern in unserer Arbeit angemessen zu berücksichtigen?*



Durch die gewonnenen Erkenntnisse aus dem Projekt „Hilfen zur Erziehung“ im Rahmen meines Studiums habe ich allerdings die Vermutung, dass dem Konzept der Erziehungspartnerschaft Grenzen gesetzt werden und möchte mich daher im nächsten Abschnitt mit einer weiterführenden Fragestellung befassen:

*Welche anderen pädagogischen Konzepte sind hilfreich, um die unterschiedlichen Bedürfnisse, Erfahrungen und Wünsche der Eltern wahrzunehmen und in unserer Arbeit zu berücksichtigen?*

Eine Zusammenarbeit mit Eltern erfolgt über den gesamten Zeitraum des Aufenthaltes des Kindes in der Kindertagesstätte. Da mir jedoch eine allumfassende Betrachtung dieser Zusammenarbeit über diese lange Zeitspanne nicht sinnvoll und möglich erscheint, möchte ich mich im weiteren Verlauf dieser Arbeit auf einen zeitlichen Abschnitt beschränken. Daher werde ich mich im dritten und vierten Gliederungspunkt erst allgemein auf die Bewältigung von Übergängen und dann speziell auf die Bewältigung des Übergangs des Kindes von der Familie in die Kindereinrichtung konzentrieren und die theoretischen Grundlagen und die Bedeutung dieses Übergangs darlegen. Hierbei möchte ich besonders auf die Positionierung der Eltern in diesem Prozess und auf die Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse eingehen. Hervorgehoben durch mein eigenes Erleben vermute ich jedoch, dass es zwischen den gewonnenen theoretischen Erkenntnissen und unserer bisherigen pädagogischen Praxis Differenzen gibt und stelle daher folgende Hypothese auf:

*Es fehlt uns in der Praxis, gerade bei der Begleitung dieses Überganges, an geeigneten Konzepten und Handlungsansätzen, die nicht nur das Kind, sondern auch die Bedürfnisse und Erfahrungen der Eltern berücksichtigen.*

Ich wählte gerade diesen Übergang aus, da ich als Leiterin einer Kindertagesstätte für Eltern oftmals die erste Ansprechpartnerin bin und den Kontakt zu den Eltern in diesen Zeitraum als intensiv und prägend für die weitere Zusammenarbeit wahrnehme. Die konzeptionelle Gestaltung dieses Übergangs liegt in meiner Verantwortung und ich habe damit einen gewissen Einfluss

auf den Verlauf und die Haltungen und Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte in meiner Einrichtung. Auch die Schaffung angemessener Rahmenbedingungen liegt zum Teil in meinem Aufgaben- und Einflussbereich.

Daher möchte ich mich im nächsten Abschnitt mit meiner Rolle als Leiterin einer Kindertagesstätte in der Zusammenarbeit mit Eltern auseinandersetzen und dabei folgende Fragestellungen bearbeiten:

*Bietet die Institution Kindertagesstätte einen angemessenen Rahmen, um die unterschiedlichen Erfahrungen, Bedürfnisse und Interessen der Eltern wahrzunehmen und in unserer Arbeit zu berücksichtigen?*

*Welche Rolle habe ich als Leiterin in diesem Zusammenhang?*

Da es mir in dieser Arbeit, wie schon beschrieben, nicht nur um einen theoretischen Erkenntnisgewinn, sondern auch um eine Veränderung unserer Sichtweisen und unseres professionellen Handelns geht, möchte ich im letzten Abschnitt meiner Arbeit einen Beitrag dazu leisten, unsere bestehende Praxis weiterzuentwickeln. An dieser Stelle werden meine Ausführungen zusammengeführt. Jede Einrichtung hat für die Begleitung des Überganges ein eigenes Aufnahmeverfahren, ein eigenes Vorgehen entwickelt. Dieses Aufnahmeverfahren und das darin eingebundene Aufnahmegespräch stehen nun im Mittelpunkt meiner Ausführungen. Ich möchte das Vorgehen in meiner Einrichtung mit den gewonnenen theoretischen Erkenntnissen in Zusammenhang bringen. Besonderes Augenmerk werde ich dabei auf das Aufnahmegespräch legen und zwei von mir durchgeführte Aufnahmegespräche analysieren. Mein Ziel dabei ist es, mein eigenes Handeln zu erkennen und durch eine entsprechende Analyse weiterzuentwickeln.

Meine daraus gezogenen Schlussfolgerungen können auch für die Einstellungen und das Handeln anderer pädagogischer Fachkräfte in anderen Kindereinrichtungen von Bedeutung sein und Veränderungen anregen.

## **1 Erziehungspartnerschaft - Eltern als Partner in der Erziehung**

### **1.1 Eine neue Qualität der Beziehung zwischen Eltern und Kindertagesstätte**

*„Für die Qualität der privaten und öffentlichen Erziehung ist von großer Bedeutung, wie das Verhältnis zwischen Familie und Kindertageseinrichtung konzeptualisiert wird“ (Textor, Martin R., Erziehungspartnerschaft – eine neue Qualität in der Beziehung zwischen Kindertageseinrichtungen und Familien, Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch).*

Nach Epstein lassen sich für diese Beziehung vier Sichtweisen unterscheiden:

1. Die älteste, die auf den Theorien von Parson und Weber basiert, sieht in der Familie und in der Kindereinrichtung zwei unabhängige Systeme, die unterschiedliche Aufgaben und Ziele verfolgen und verschiedene gesellschaftliche Funktionen erfüllen. Kontakte zwischen beiden Systemen werden nur bei Problemen als sinnvoll angesehen (vgl. ebd.).
2. Die Vertreter dieser Sichtweise berufen sich z.B. auf Freud und Piaget. Sie gehen von einer Abfolge „kritischer“ Phasen aus, bei denen erst die Eltern bestimmte Entwicklungsaufgaben erfüllen und dann das Kind in die Einrichtung entlassen, wo es neue, andersartige Entwicklungsaufgaben erwarten. Auch hier wird ein engerer Kontakt zwischen Familie und Einrichtung für nicht notwendig erachtet (vgl. ebd.).
3. Diese Sichtweise bezieht sich auf die Auffassungen von Bronfenbrenner, nach denen das Kind in miteinander interagierenden und sich gegenseitig beeinflussenden Systemen lebt. Diese lassen sich als unterschiedlich große, konzentrische Kreise konzeptualisieren, die er als Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem bezeichnet (vgl. ebd.).

4. Diese von Epstein 1992 selbst begründete Sichtweise, geht davon aus, dass Familie und Kindereinrichtung sich überschneidende Systeme sind, wobei das Ausmaß der Überschneidungen vom Verhalten beider Seiten abhängig ist. Der Kontakt kann also weiter oder enger gestaltet werden. Die Interaktionen können auf der institutionellen und der persönlichen Ebene erfolgen (vgl. Textor, Martin R., Erziehungspartnerschaft – eine neue Qualität in der Beziehung zwischen Kindertageseinrichtungen und Familien, Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch).

Den beiden letzten Sichtweisen gemeinsam ist, dass eine intensive Beziehung zwischen der Familie und der Kindertagesstätte als positiv für die kindliche Entwicklung und damit als qualitativ hochwertig angesehen wird. In der Regel werden diese beiden Sichtweisen heute auch von den meisten Fachleuten vertreten (vgl. ebd.).

Auch ich vertrete die Ansicht, dass beide Systeme in einem engen Zusammenhang stehen und nicht getrennt voneinander betrachtet werden dürfen. Sie greifen ineinander und beeinflussen sich gegenseitig. Das Kind ist für mich das Bindeglied zwischen den beiden Systemen und nur die Berücksichtigung beider Lebenswelten ermöglicht es, es als Ganzes zu verstehen und in seiner Entwicklung bestmöglich zu fördern. Damit wird der Forderung nach einer Zusammenarbeit von Kindertagesstätte und Eltern theoretisch Nachdruck verliehen. Wobei der Auffassung Bronfenbrenners, nach meinen Aufzeichnungen aus dem Seminar „Beobachtung und Dokumentation im Elementarbereich“, noch das zeitliche, das Chronosystem hinzugefügt werden sollte, da es sich beim Aufenthalt des Kindes in einer Kindertagesstätte nur um einen begrenzten Lebensabschnitt handelt.

Wie diese Forderung nach einer Zusammenarbeit mit Eltern gesetzlich verankert wird und somit für unsere pädagogische Arbeit als verpflichtend zu betrachten ist, möchte ich im nächsten Gliederungspunkt aufzeigen.

## **1.2 Die gesetzlichen Grundlagen der Erziehungspartnerschaft**

### 1.2.1 Die Einbettung in das Grundgesetz, das SGB VIII und das Sächsische Kindertagesstättengesetz (SächsKitaG)

Eltern sind die wichtigsten Bezugs- und Bindungspersonen ihres Kindes. Sie prägen in einem hohen Maße die kindliche Entwicklung, indem sie z.B. Kompetenzen, Motivationen, Einstellungen, Werte vermitteln, die die Zukunft ihres Kindes in weitaus stärkerem Maße bestimmen, als es eine Kindereinrichtung je vermag (vgl. Textor, Martin R./ Blank, B. 2004, S. 5).

Dieser Tatsache wird auch im Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland im Art. 6 Abs. 2 Rechnung getragen, indem hier die Pflege und Erziehung der Kinder als das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht besonders hervorgehoben wird (vgl. Art. 6 Abs. 2 GG).

Dieser verfassungsrechtliche Grundsatz wird im Sozialgesetzbuch Achtes Buch (vgl. § 1 Abs. 2 SGB VIII) wiederholt und durch die Aussage, dass Kindereinrichtungen die Erziehung und Bildung in der Familie begleiten, unterstützen und ergänzen sollen, erweitert (vgl. § 22 Abs. 2 Ziff. 2 SGB VIII und § 2 Abs. 1 SächsKitaG). Die Tageseinrichtung soll den Eltern dabei helfen, Kindererziehung und Erwerbstätigkeit besser miteinander vereinbaren zu können (vgl. § 22 Abs. 2 Ziff. 3 SGB VIII). Dabei soll sich das Angebot pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien orientieren (vgl. § 22a Abs. 3 SGB VIII).

Damit wird deutlich, dass Kindertageseinrichtungen nur ein abgeleitetes, nachrangiges bzw. durch einen Betreuungsvertrag übertragenes Erziehungsrecht innehaben. Doch es ist sicher unbestritten, dass auch Erzieherinnen und Erzieher einen beachtlichen Einfluss auf die Erziehung und Bildung eines Kindes haben und somit ebenfalls für die Entwicklung des Kindes verantwortlich sind. Zur Bezeichnung des anzustrebenden Verhältnisses zwischen der Familie und der Kindertagesstätte hat sich in letzter Zeit der Begriff Erziehungspartnerschaft durchgesetzt (vgl. Textor, Martin R./ Blank, B. 2004, S. 5).

Jedoch wird dieses anzustrebende Verhältnis vom Gesetzgeber nicht als Erziehungspartnerschaft definiert sondern im SGB VIII wie folgt beschrieben. Der Träger der öffentlichen Jugendhilfe hat sicherzustellen, dass die Fachkräfte in ihren Einrichtungen mit den Erziehungsberechtigten zum Wohl der Kinder und zur Sicherung der Kontinuität des Erziehungsprozesses zusammenarbeiten (vgl. § 22a Abs. 2 Ziff. 1 SGB VIII). Dabei sind die Erziehungsberechtigten in wesentlichen Angelegenheiten der Erziehung, Bildung und Betreuung zu beteiligen (vgl. § 22a Abs. 2 SGB VIII).

Im SächsKitaG wird den Erziehungsberechtigten außerdem ein Mitwirkungsrecht und Beteiligungsrecht bei allen wesentlichen Entscheidungen durch die Elternversammlung und den Elternbeirat (vgl. § 6 Abs. 1 SächsKitaG) und ein Auskunftsrecht durch den Träger und die Leitung (vgl. § 6 Abs. 3 SächsKitaG) zugesichert.

Damit entsteht eine gesetzliche Verpflichtung der Kindertagesstätten mit allen Eltern zusammenzuarbeiten und sich dabei an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien zu orientieren. Sie sind bei wesentlichen Entscheidungen zu beteiligen und ihnen sollen die erforderlichen Auskünfte erteilt werden. Die Kindereinrichtung ist somit als Initiator der Zusammenarbeit mit Eltern anzusehen. Eine gesetzliche Verpflichtung der Eltern zur Zusammenarbeit mit der Einrichtung besteht nicht.

### 1.2.2 Die Aussagen im Sächsischen Bildungsplan

Da in den für Sachsen verbindlichen Gesetzen keine Regelungen zur Anbahnung einer Erziehungspartnerschaft getroffen wurden, stelle ich mir die Frage, woher diese, so häufig und vehement an uns herangetragene Forderung, stammt.

Dazu habe ich mir noch einmal unseren Sächsischen Bildungsplan herangezogen. Doch auch hier sind keine Aussagen über eine notwendige Erziehungspartnerschaft mit Eltern getroffen worden. Es ist vielmehr die Rede von einer Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern. Sich auf die Aussagen von Böhnisch und Lenz beziehend, fordert der Bildungsplan für diese Zusammenarbeit ein von der traditionellen Kernfamilie losgelöstes Verständnis, da

sich die Familienformen in den letzten Jahrzehnten gewandelt und ausdifferenzierte Stile des Zusammenlebens von Erwachsenen und Kindern hervorgerufen haben. Der außerfamiliären Kinderbetreuung werden verstärkt begleitende, entlastende, kompensatorische und präventive Aufgaben zugewiesen. Familien werden durch die Wandlungstendenzen in der Gesellschaft ständig mit neuen Anforderungen konfrontiert. Schwierigkeiten in unterschiedlichen Lebenssituationen und/ oder die mangelnde Einbindung in das soziale Umfeld werden als familiäre Belastungspotentiale gesehen und begründen unser sozialpädagogisches Handeln. Für eine gelingende Zusammenarbeit ist Offenheit und eine dialogische Grundhaltung nötig, um die Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse als eine gemeinsame Aufgabe zu verstehen.

Eine Zusammenarbeit soll nicht nur punktuell, sondern kontinuierlich über die gesamte Zeit des Aufenthaltes erfolgen und erfordert Anstrengungen auf beiden Seiten. Der Austausch mit den Eltern über die Entwicklung ihres Kindes wird besonders hervorgehoben.

Auch die Bedeutung der Eingewöhnung des Kindes als erster Übergang wird in einem gesonderten Abschnitt beschrieben. Eine gute Vorbereitung dieses Übergangs wird als Grundlage für eine wertschätzende und respektvolle Zusammenarbeit mit Eltern gesehen, denn auch Mütter und Väter benötigen Unterstützung bei diesem Übergang (vgl. Sächsischer Bildungsplan (2006), Kontexte S. 9 ff.).

Doch woher kommt nun die Forderung nach einer Erziehungspartnerschaft? Ein Blick über die Ländergrenzen Sachsens hinweg brachte etwas Klarheit. Im Bayrischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen ist der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern ein ganzes Kapitel gewidmet. Es werden Definitionen, Zielstellungen und Formen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft aufgezeigt. Dies geht sogar soweit, dass mit den Eltern ein Bildungs- und Erziehungsvertrag abgeschlossen werden soll, der zur Rücknahme des Platzangebotes berechtigt, wenn Eltern sich wenig kooperationsbereit verhalten, insbesondere wenn es für die Förderung des Kindes von grundlegender Bedeutung ist (vgl. Bayrischer Bil-

dungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (2003), S. 278 ff.).

Da ich den Bayrischen Bildungs- und Erziehungsplan bisher für richtungweisend und gut theoretisch unterlegt hielt, möchte ich mir selbst einen Standpunkt erarbeiten.

Dazu werde ich in den nächsten Gliederungspunkten referieren, was unter einer Erziehungspartnerschaft zu verstehen ist, welche Ziele verfolgt werden, welche Voraussetzungen notwendig sind und welche Formen und Angebote dafür zur Verfügung stehen.

Als Grundlage wählte ich die speziell für die Arbeit in Kindereinrichtungen ausgelegte Literatur, da diese meiner Meinung nach sehr weit verbreitet und für alle Fachkräfte gut zugänglich ist. Damit hat sie einen entscheidenden Einfluss auf die pädagogische Praxis in den Einrichtungen. Ebenfalls in die Auswahl eingeflossen ist meine Teilnahme an der öffentlichen Fachtagung „Erziehungspartnerschaft – Von Anfang an gemeinsam“ am 25.02.2009 in Lichtenwalde (Sachsen). Hier hielt Frau Heidi Vorholz mehrmals Vorträge über Erziehungspartnerschaft und Familienbildung. An dieser Veranstaltung nahmen über einhundert Vertreter aus verschiedenen Einrichtungen Sachsens teil. Dies verdeutlicht, dass diese Thematik, trotz fehlender gesetzlicher Regelungen, auch in Sachsen relevant ist und ich denke, dass die auf dieser Tagung vermittelten Inhalte zur Meinungsbildung und zur fachlichen Diskussion in vielen Kindertagesstätten beitragen.

### **1.3 Erziehungspartnerschaft – Eine normative Vorgabe**

#### **1.3.1 Ein neuer Name für Elternarbeit?**

Schon in meinen ersten Berufsjahren als Kindergärtnerin (ab 1989) betrachteten die pädagogischen Fachkräfte die Elternarbeit als eine, wenn auch sehr untergeordnete Aufgabe ihrer vielfältigen beruflichen Tätigkeit im Kindergarten. Im Mittelpunkt ihrer Arbeit stand und steht jedoch die pädagogische Arbeit mit dem Kind. Elternarbeit war nur ein kleiner Teilbereich ihres umfangreichen Aufgabengebietes, der sich oftmals nur auf die Vermittlung von In-



formationen und die Ausgestaltung von Elternabenden und kleinen Festen beschränkte. Die Erzieher und Erzieherinnen gaben den Eltern Informationen, Ratschläge und Hinweise über die Bildung und Erziehung ihrer Kinder im Vorschulalter. Gespräche über die Situation in der Familie führten sie meist nur, wenn es Probleme gab. Daher war das Verhältnis zwischen den Fachkräften und den Eltern nur selten partnerschaftlich geprägt. Dies wurde sicherlich auch von den Eltern so wahrgenommen. Jedoch wussten Eltern und Pädagogen meist, was in diesem Zusammenhang von ihnen erwartet wurde und konnten sich darauf einstellen. Dies führte in vielen Fällen zur Entlastung auf beiden Seiten.

Doch heute wird eine Zusammenarbeit mit Eltern, schon allein durch die gesetzlichen Vorgaben, als ein wichtiger Bestandteil der pädagogischen Arbeit in den Kindertagesstätten eingefordert und hat gerade in letzter Zeit erheblich an Bedeutung gewonnen. Oftmals wird für diese Zusammenarbeit nun der Begriff Erziehungspartnerschaft verwendet. Gerade wenn es um die Umsetzung der einzelnen Bildungs- und Erziehungspläne, um Qualitätsentwicklung und die neuen, gewachsenen Anforderungen an die pädagogische Arbeit in den Kindertagesstätten geht, taucht dieser Begriff immer häufiger in der Fachliteratur und der Praxis auf. Aus meiner Sicht geht es dabei aber nicht nur darum, den alten, traditionellen Begriff der Elternarbeit zu ersetzen, sondern um die Entwicklung eines veränderten Verständnisses von der Zusammenarbeit mit Eltern.

### 1.3.2 Was ist Erziehungspartnerschaft

Am Anfang einer Erziehungspartnerschaft steht die Notwendigkeit einer veränderten Sichtweise der Fachkräfte auf die Zusammenarbeit mit Eltern. Diesen Perspektivwechsel beschreiben die Autoren Vorholz und Mienert sehr bildhaft.

*„Der Blick der Erzieherin von vorn auf die Eltern und deren Erziehungsvorstellungen wandelt sich in einen gemeinsamen Blick von Erzieherin und Eltern auf das Wohl des Kindes. In dem Moment, in dem beide gemeinsam auf*

*das Kind schauen, müssen sie sich Seite an Seite stellen und können so den hinderlichen Blick auf den anderen Erwachsenen und seine Schwächen reduzieren“ (Mienert, M./ Vorholz, H. 2008, G 1.1, S.7).*

Dies wird hier als ein kleiner und einfacher Schritt beschrieben, doch allein dieser Perspektivwechsel bedeutet schon einen langen und schwierigen Veränderungsprozess im Denken und Handeln der Fachkräfte in der Praxis.

Eine auf der Fachtagung veröffentlichte und in der Literatur gefundene Definition von Erziehungspartnerschaft lautet:

*„Erziehungspartnerschaft begreift die Zusammenarbeit von Eltern und Erzieherinnen in Kindertageseinrichtungen. Der Aspekt der Zusammenarbeit unterscheidet Erziehungspartnerschaft von Elternarbeit. Bei der Erziehungspartnerschaft handelt es sich hier nicht um einen einseitigen Informationsfluss, ausgehend von der Erzieherin hin zu den Eltern. Erziehungspartnerschaft ist vielmehr ein partnerschaftlicher Lernprozess: Eltern und Erzieherinnen diskutieren über Ziele und Methoden der Erziehung von Kindern, die dabei auftauchenden Probleme und Lösungsvorschläge. Dabei bringen Eltern und Erzieherinnen gleichberechtigt ihre spezifischen Kompetenzen für das Kindeswohl in die Erziehungspartnerschaft ein“ (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 1997, zit. n. Mienert, M/ Vorholz, H. 2008; S.7).*

Damit erfolgt eine Abgrenzung von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Diese wird als ein partnerschaftlicher Lernprozess zum Wohle des Kindes definiert. Die Diskussion, also das Gespräch von Eltern und Fachkräften über Ziele und Methoden der Erziehung von Kindern, steht hier im Vordergrund. Es wird darauf hingewiesen, dass beide Seiten gleichberechtigt besondere Kompetenzen in die Erziehungspartnerschaft einbringen. Welche Kompetenzen dies sind, wie dieser Prozess gestaltet werden kann und wie diese gleichberechtigte Zusammenarbeit aussieht, wird nicht näher erläutert.

Die Wahrnehmung, Anerkennung und Wertschätzung der Kompetenzen von Eltern und von pädagogischen Fachkräften wird für eine Erziehungspartnerschaft als besonders wichtig erachtet. Daher möchte ich diese in der Literatur benannten Kompetenzen hier aufzeigen.

*Kompetenzen der Pädagogen/ Pädagoginnen:*

- Fachkompetenz im pädagogischen Handeln
- Wissen über die Entwicklung von Kindern
- Wissen über gruppendynamische Prozesse der Kindergruppe
- Wissen über die Entwicklung von Gleichaltrigen
- Berufserfahrung
- Erfahrungen mit vielen Kindern
- Distanz zum Kind
- Grundwissen über die Kommunikation von Erwachsenen
- Möglichkeiten der Reflexion im Team
- Pädagogische Angebote
- Erziehung als Beruf (vgl. Mienert, M./ Vorholz, H. 2007, S. 9 f.).

*Aber auch Eltern sollen wichtige Kompetenzen in die Erziehungspartnerschaft einbringen. Eltern:*

- kennen ihr Kind von Geburt an und haben eine sehr enge Bindung,
- fühlen sich immer in Sorge um ihr Kind,
- lieben ihr Kind,
- leben in ihrem kulturellen Kontext,
- begleiten ihr Kind ein Leben lang,
- haben das Erziehungs- und Sorgerecht,
- bieten Familienrituale,
- sind das „Zuhause“ und
- Eltern sind Experten für ihr Kind (vgl. Mienert, M./ Vorholz, H. 2007, S. 11).

An dieser Stelle wird sicherlich der heute so oft gehörte Anspruch, die „Eltern als Experten für die Erziehung ihres Kindes“ anzuerkennen, geprägt.

Ein anderer, sehr häufig in diesem Zusammenhang publizierender und zitierter Autor, Martin R. Textor, definiert Erziehungspartnerschaft als

*„eine Beziehung, in der beide Seiten Verantwortung für die Förderung des jeweiligen Kindes übernehmen bzw. diese miteinander teilen. Eltern und Fachkräfte tauschen sich über die Entwicklung, das Erleben und Verhalten des Kindes, über ihre Erziehungsvorstellungen und über die Situation in Familie und Tageseinrichtung aus. ...Es bleibt aber nicht nur bei der wechselseitigen Information, sondern auch Erziehungsziele und –stile werden miteinander abgestimmt. Inzwischen geht man noch einen Schritt weiter und betont – unter der Verwendung des Begriffs Bildungspartnerschaft – die gemeinsame Verantwortung auch für die Bildung des Kindes“* (Blank, B./ Textor, M. R. 2004, S. 5 f.).

Auch hier steht der Austausch über die Entwicklung des Kindes, mit der Zielstellung, dass beide Seiten Verantwortung für seine Förderung übernehmen, im Vordergrund. Doch Textor geht noch weiter, indem er die Abstimmung von Erziehungszielen und –stilen als eine weitere Zielstellung hinzufügt. Des Weiteren fordert Textor zusätzlich zur gemeinsamen Verantwortung für die Erziehung auch die Übernahme der gemeinsamen Verantwortung für die Bildung des jeweiligen Kindes. Da beide Begriffe Erziehungs- und Bildungspartnerschaft oft in einem Atemzug genannt werden, möchte ich an dieser Stelle festhalten, dass ich mich mit dem Zusammenhang von Bildung und Erziehung in dieser Arbeit nicht auseinander setzen kann und ich weiterhin nur den Begriff der Erziehungspartnerschaft verwenden werde.

Eine ähnliche Definition von Erziehungspartnerschaft findet sich auch bei Dusolt, H., der Erziehungspartnerschaft als eine partnerschaftliche Zusammenarbeit auf „gleicher Augenhöhe“ beschreibt und ebenfalls eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft anstrebt. Er bezieht außerdem auch alle anderen wesentlichen Bezugspersonen in die Partnerschaft ein (vgl. Dusolt, H. 2008, S. 11).

### 1.3.3 Die Zieldimensionen der Erziehungspartnerschaft

Das zentrale Ziel der Erziehungspartnerschaft, die bestmöglichen Entwicklungsbedingungen für das Wohl des Kindes zu schaffen, lässt sich noch einmal in verschiedene Zieldimensionen bzw. Teilziele aufschlüsseln.

*Als Zieldimensionen werden hier genannt:*

1. die Öffnung und Transparenz von Kindertageseinrichtung und Familie,
2. die Abstimmung von privater und öffentlicher Erziehung,
3. die Mitarbeit und Mitbestimmung von Eltern,
4. die Begleitung bei Übergängen,
5. eine Elternbildung zur Verbesserung der Familienerziehung,
6. die Beratung bei Erziehungsschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten, Vermittlung von Hilfen
7. und der Ausbau der Kindertageseinrichtung zum Familienzentrum.

Die Kindereinrichtungen sollten auf dem Wege einer wechselseitigen Öffnung und durch den Austausch von Informationen zu einer dialogischen Erziehungspartnerschaft mit den Eltern kommen, da letztlich eine erfolgreiche pädagogische Arbeit ohne die intensive Kooperation mit Eltern nicht möglich ist (vgl. Blank, B./ Textor, Martin R. 2004, S. 10 f.).

Für die Erfüllung dieser einzelnen Zielstellungen bedarf es der unterschiedlichsten Voraussetzungen. Diese Bedingungen, auf deren Grundlage eine Erziehungspartnerschaft erst entstehen kann, sind sehr vielschichtig und reichen von strukturellen, organisatorischen bis hin zu sehr individuellen Voraussetzungen auf Seiten der Eltern und auf Seiten der Fachkräfte.

### 1.3.4 Die Voraussetzungen für eine Erziehungspartnerschaft

- *Voraussetzungen auf beiden Seiten:*

Trotz der großen Bedeutung der Erziehungspartnerschaft sollen Extreme vermieden werden. Kindereinrichtungen sollen Kindereinrichtungen bleiben. Eine übertriebene Schwerpunktsetzung auf die Elternarbeit ist sowieso zum

Scheitern verurteilt, da die Zeit, die dafür verwendet werden könnte, bei Eltern aber auch bei den Erziehern und Erzieherinnen nur sehr begrenzt vorhanden ist (vgl. Textor, Martin R. 2009, S. 15 f.).

Eine Erziehungspartnerschaft kann sich nur in einem längeren Prozess, bei dem beide Seiten ihr Verhalten ändern und Wege zueinander suchen, entwickeln. Als wichtige Voraussetzungen für diesen Annäherungsprozess gelten bestimmte Grundhaltungen, wie Geduld, Akzeptanz, Toleranz, Vertrauen, Kontaktfreude, Dialogbereitschaft, Offenheit für Ideen und Veränderungsbereitschaft (vgl. Blank, B./ Textor, Martin R. 2004, S. 7).

- *Voraussetzungen auf Seiten der Fachkräfte:*

Als eine weitere Vorbedingung gilt, dass die Erzieher und Erzieherinnen über das notwendige Fachwissen und die benötigten Fähigkeiten verfügen. Dies ist bisher nur zum Teil gegeben und erfordert eine gezielte Aus- und Fortbildung, z.B. in Gesprächsführung, Familienforschung, Konfliktlösungsmethoden und Erwachsenenbildung (vgl. Textor, Martin R. 2009, S. 16).

Bei den Fachkräften sollte eine positive Einstellung hinsichtlich der Zusammenarbeit mit allen Eltern vorhanden sein bzw. vermittelt werden. Elternarbeit sollte nicht mehr als ungeliebte oder frustrierende Nebentätigkeit, ohne große Handlungskompetenz betrachtet werden.

Eltern haben nicht nur unterschiedliche, sondern manchmal auch widersprüchliche oder überhöhte Erwartungen an die Arbeit eines Erziehers. Einige Eltern sind besonders kritisch, andere wollen zuviel mitbestimmen und andere wiederum sind an einer Zusammenarbeit nicht interessiert oder verunsichert, da sie eine Beurteilung ihrer Erziehungsbemühungen befürchten. Daher sollten die Fachkräfte bemüht sein, allen Eltern ein realistisches Bild von ihrer Rolle sowie ihren persönlichen und fachlichen Kompetenzen zu vermitteln (vgl. ebd., S. 17).

Durch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Berufsverständnis und der eigenen Berufsidentität wird eine immer größere Rollensicherheit erreicht.

Berufliche Zuständigkeiten, Fähigkeiten, aber auch Grenzen werden deutlicher (vgl. Textor, Martin R. 2009, S.18).

Erzieher und Erzieherinnen sollten immer wieder ihre eigenen Einstellungen und Haltungen gegenüber einzelnen Eltern hinterfragen und nach professioneller Distanz und Unvoreingenommenheit streben, so dass sie unterschiedliche Lebensentwürfe, Werte, Erziehungsstile usw. wertfrei akzeptieren können (vgl. ebd., S. 18 f.).

- *Voraussetzungen auf Seiten der Eltern:*

Auf dieser Seite ist die Bereitschaft zum Dialog, zur Öffnung und zur Mitarbeit in der Kita eine wichtige Voraussetzung. Dabei sollten sie Vertrauen haben und die Person und die Kompetenz der Fachkraft anerkennen. Sie sollten zur Reflexion eigener Erziehungsziele, -vorstellungen, von Werten und Leitbildern bereit sein (vgl. ebd., S. 17).

Generell ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass Eltern sich in der Kindereinrichtung und in der Familienerziehung engagieren, wenn sie:

1. sich in ihrer Elternrolle auch als Erzieher ihres Kindes sehen,
2. glauben, dass sie einen bedeutenden Einfluss auf die Entwicklung ihres Kindes ausüben und
3. sich von den Erziehern/ Erzieherinnen zur Mitarbeit eingeladen fühlen (vgl. ebd., S. 18).

- *Weitere Voraussetzungen für eine Erziehungspartnerschaft:*

Es sollte in einer Kita viele Möglichkeiten der Mitarbeit geben und die verschiedenen Angebote sollten als gleichwertig betrachtet werden und den Bedürfnissen aller Eltern entsprechen. Die Einrichtungen sollen sich nicht damit zufrieden geben viele Mütter zu erreichen, sondern auch die Väter einbeziehen. Sie brauchen den Dialog mit Vätern und Müttern und müssen daher neue Formen ausprobieren, die auch die Väter ansprechen (vgl. Textor, Martin R. 2009, S. 18).

Des Weiteren kann die Beziehung zwischen Erzieherinnen und insbesondere Müttern von Konkurrenzdenken beeinflusst werden. Die hieraus entstehenden Eifersuchsgefühle behindern eine gute Zusammenarbeit und müssen demnach erst abgebaut werden (vgl. Textor, Martin R., Erziehungspartnerschaft – eine neue Qualität in der Beziehung zwischen Kindertageseinrichtungen und Familien, Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch).

Aber auch die Träger sind gefordert. Sie sollten nicht nur genügend Verfügungszeit zugestehen, sondern auch ungewöhnliche Elternangebote unterstützen und die räumlichen Bedingungen dafür schaffen (vgl. Textor, Martin R. 2009, S. 16 f.).

#### 1.3.5 Die Formen und Angebote der Zusammenarbeit mit Eltern

An dieser Stelle möchte ich darauf hinweisen, dass hier in der Literatur nicht mehr von Erziehungspartnerschaft, sondern von einer Zusammenarbeit mit Eltern gesprochen wird. Diese beiden Begrifflichkeiten werden, wie ich feststellen konnte, häufig miteinander vermischt. Auf die unterschiedlichen Annahmen, die mit beiden Begriffen verbunden werden, möchte ich später im Punkt 2.1 eingehen.

Für die Zusammenarbeit mit Eltern sind viele Formen der Elternarbeit entwickelt worden. Als besonders positiv sind solche zu bewerten, die durch eine offene und ungezwungene Kommunikation, durch aktive Mitwirkung der Eltern, durch partnerschaftliche Kooperation, eine gemütliche, gesellige Atmosphäre und einen unmittelbaren Erlebnisbezug zur Arbeit in der Kindergruppe gekennzeichnet sind (vgl. Textor, Martin R. 2009, S. 21).

Es gibt jedoch kein „Standard- Angebot“. So vielfältig, wie die vorhandenen Familienformen, die familiären Lebenslagen und die daraus entstehenden Wünsche, Interessen und Bedürfnisse der Eltern sind, so vielfältig ist auch das Angebot an möglichen Formen der Zusammenarbeit. Aus dieser Vielzahl der Formen müssen von den jeweiligen Fachkräften diejenigen ausgewählt



werden, die dem Bedarf entsprechen und mit denen möglichst alle Eltern erreicht werden können (Textor, Martin R. 2006, S. 34).

„Am wichtigsten ist jedoch, dass die *gemeinsame Verantwortung für das Wohl des Kindes als Handlungsmaxime* verstanden wird“ (Textor, Martin R. 2009, S. 21)

In der Literatur werden Formen und Angebote recht unterschiedlich kategorisiert. Ich habe eine Systematisierung nach dem zeitlichen Ablauf im Kindergartenjahr (vgl. Textor, Martin R. 2006, S. 34 ff.) vorgefunden und Dusolt, H. unterscheidet zwischen Einzel- und Gruppenarbeit und sonstigen Formen (vgl. Dusolt, H. 2008, S. 18 ff.).

Um die Vielzahl der möglichen Formen und Angebote, aus denen die Fachkräfte auswählen sollen, zu verdeutlichen, möchte ich hier eine Kategorisierung aufführen, die sich an den zu verfolgenden Zielstellungen orientiert.

#### *Formen und Angebote der Elternarbeit:*

1. Formen, die den wechselseitigen Austausch über die Entwicklung und Erziehung des jeweiligen Kindes sowie die Abstimmung von Verhaltensweisen unterstützen (z.B. Tür- und Angelgespräche, Aufnahme-, Eingewöhnungs- und Entwicklungsgespräche, Hausbesuche).
2. Angebote, die der Öffnung des Kindergartens zur Familie hin dienen (z.B. schriftliche Konzeption, Tagesberichte, Ausstellung von Arbeitsprodukten der Kinder, Fotos, Spiel- und Bastelnachmittage, Hospitationen).
3. Formen, die der Öffnung der Familie zur Kindertagesstätte hin dienen (z.B. können Eltern bei Einzelgesprächen einen Einblick in das Familienleben geben, Hausbesuche, Elternfragebögen)
4. Beratungs- und Unterstützungsangebote (z.B. Beratungsgespräche bei Erziehungsfragen, Unterstützung bei der Familie in belastenden Lebenslagen, Förderung der Familienselbsthilfe durch Aushänge am „Schwarzen Brett“).

5. Angebote, die die Mitarbeit von Eltern im Kindergarten ermöglichen (z.B. Mitwirkung von Eltern bei Projekten, Ausflügen, Festen oder bei der Gestaltung von Innen- und Außenräumen).
6. Angebote, die der Beeinflussung der Familienerziehung dienen (z.B. Elternabende, Elterngruppen und –kurse, Elternbriefe, Einzelgespräche, Kindergartenzeitungen).
7. Formen der Mitbestimmung (z.B. Beratungs- und Informationsrecht des Eltern(bei)rates, Beteiligung interessierter Eltern an der Fortschreibung der Konzeption oder der Gestaltung von Wochenplänen) (vgl. Textor, Martin R. 2009, S. 21 ff.)

Grundlage für eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit Eltern ist eine gelingende Kommunikation mit den Eltern. Gespräche werden immer wieder als Kernstück für die Zusammenarbeit mit Eltern bezeichnet. Dies macht jedoch Kompetenzen und Fähigkeiten der Erzieher/ Erzieherinnen im Umgang mit Erwachsenen notwendig, insbesondere Kenntnisse und Fähigkeiten bezüglich der Gesprächsführung und Moderation sowie Methoden der Arbeit mit Gruppen.

#### **1.4 Eine kritische Auseinandersetzung - Die Bedeutung für unsere pädagogische Arbeit in der Kindertagesstätte**

Nachdem ich mich nun mit den Inhalten und Zielen der Erziehungspartnerschaft auseinandergesetzt habe, wird mir mein eigener Standpunkt, den ich dazu eingenommen habe, deutlich:

*Ich halte eine Erziehungspartnerschaft mit allen Eltern für nicht geeignet und tragfähig, um die unterschiedlichen Bedürfnisse, Interessen und Wünsche der Eltern in unserer Arbeit angemessen zu berücksichtigen.*

Erziehungspartnerschaft wird uns als ein besonders gutes Konzept für die Zusammenarbeit mit Eltern offeriert. Dies sorgte auch bei mir für anfängliche Verunsicherung. Auf der einen Seite betrachte ich die Zusammenarbeit mit Eltern als unbedingt notwendig und auf der anderen Seite stand die schöne

Vorstellung, dass dies partnerschaftlich, auf gleicher Augenhöhe und auch noch mit dem gemeinsamen Blick auf das Wohl des Kindes geschehen kann. Der Begriff Partnerschaft rief bei mir Vorstellungen, wie Gleichberechtigung, Akzeptanz, Wertschätzung und Vertrauen hervor. Wie kann ich eine Partnerschaft, die für mich mit diesen Vorstellungen verbunden ist, ablehnen? Doch ich denke, genau dies ist auch eine Absicht, die mit dieser Programmatik verbunden ist. An uns werden Ideologien über Elternschaft und einer Zusammenarbeit mit ihnen herangetragen, denen Eltern und wir nicht entsprechen können.

Schon allein die geforderte Abstimmung der Erziehungsziele und –stile ist mit dem im Grundgesetz verankerten natürlichen Recht der Eltern zur Pflege und Erziehung ihres Kindes nicht vereinbar (vgl. Art. 6 Abs. 2 GG). Es kann in der Praxis bestenfalls ein Austausch über die Vorstellungen von Erziehung stattfinden. Diese Vorstellungen können sich zwar annähern, müssen aber nicht, wie hier gefordert, übereinstimmen. Die pädagogische Fachkraft kann, wenn es mit dem Kindeswohl, mit ihrer pädagogischen Zielstellung und z.B. mit den strukturellen Bedingungen der Einrichtung vereinbar ist, auf einzelne Erziehungsziele der Eltern eingehen und in ihrer weiteren pädagogischen Arbeit mit dem Kind berücksichtigen. Doch die Einrichtung kann und darf von den Eltern keine Übernahme ihrer Erziehungsziele und –stile fordern.

Die hier aufgezählten Kompetenzen der Eltern bedienen normative Vorstellungen von Elternschaft. Eltern als Experten für ihr Kind zu sehen ist sicher in vielen Fällen möglich, doch ich denke, gerade mit diesen Familien können wir auch ohne eine Erziehungspartnerschaft gut zusammenarbeiten.

Was ist aber mit den anderen Familien? Würden wir alle Eltern mit der Annahme, sie sind die Experten für ihr Kind, allein lassen, könnten sich die Belastungen, denen die Familien vielleicht ohnehin schon ausgesetzt sind, noch verstärken. Auf der einen Seite sprechen wir, wie in der Einleitung benannt, von zunehmender Erziehungsunsicherheit und von Belastungen, die die Familien prägen und auf der anderen Seite von Eltern als Experten. Es ist meiner Ansicht nach sehr wichtig, die Leistungen der Eltern bei der Erziehung ihres Kindes wahrzunehmen, anzuerkennen und wertzuschätzen. Dabei ist

ein respektvolles, vorurteils- und wertfreies Denken und Handeln der Fachkräfte notwendig. Doch wie soll dies, unter Berücksichtigung dieser normativen Vorgaben möglich sein? Wie gehe ich dann auf Eltern zu, die nicht diesen Vorstellungen entsprechen, beispielsweise auf Pflegefamilien, auf Großeltern, die das Erziehungs- und Sorgerecht wahrnehmen, da ihre Tochter krank ist, auf Eltern, die scheinbar sorglos mit ihrem Kind umgehen oder auf Eltern, die mit der Erziehung ihres Kindes überfordert sind? Sollen wir mit diesen Eltern nicht zusammenarbeiten? Ist nicht gerade hier eine gute Zusammenarbeit und Unterstützung notwendig?

Ebenso verhält es sich mit den Kompetenzen, die den pädagogischen Fachkräften zugesprochen werden. Kann z.B. eine Berufsanfängerin, die noch nicht so viele Erfahrungen mit Kindern gesammelt hat und deren Wissen über gruppendynamische Prozesse noch nicht so umfangreich ist, nicht mit Eltern zusammenarbeiten?

Auch die aufgezählten Voraussetzungen, die für eine Erziehungspartnerschaft notwendig sind, rufen bei mir ähnliche Widersprüche hervor. Dahinter stecken Bilder und Konstrukte, die uns in unserer Arbeit nicht weiterhelfen. Schon allein, das von den Eltern geforderte Vertrauen und die Anerkennung der Person und der Kompetenzen der Fachkraft sind Grundhaltungen, die nicht einfach so vorhanden sind. Sie müssen wachsen und erarbeitet werden. Die unterschiedlichen und oftmals widersprüchlichen Erwartungen, die Eltern an die Arbeit einer Erzieherin/ eines Erziehers stellen, werden meiner Ansicht nach durch die unterschiedlichen Lebensbedingungen und die individuellen Erfahrungen der Mütter und Väter hervorgerufen.

Auch die Fachkräfte können nicht ohne weiteres ihre Einstellungen zur Zusammenarbeit mit Eltern ändern. Sie brauchen das notwendige Hintergrundwissen, Motivation und vor allem angemessene Rahmenbedingungen, damit sich ihre Sichtweisen ändern können. Soll Elternarbeit nicht mehr nur als notwendiges Anhängsel verstanden werden, müssen sich auch die Rahmenbedingungen ändern. Zusammenarbeit mit Eltern bedarf beispielsweise Zeit, zusätzliche Zeit. Eine Gesellschaft, die auch die Rahmenbedingungen dafür

schaft, würde nicht nur eine Zusammenarbeit fordern, sondern diese auch ermöglichen, fördern und anerkennen. Damit, so könnte ich mir vorstellen, würden auch Signale gegeben, die die Einstellungen der Fachkräfte verändern könnten.

Diese mit der Programmatik der Erziehungspartnerschaft verbundenen Theorien und Annahmen nehmen keinen wirklichen Bezug auf die Schwierigkeiten, die mir in der Zusammenarbeit mit Eltern in der täglichen Praxis begegnen. Die unterschiedlichen Bedürfnisse der Familien finden keine Beachtung. Bei mir sorgten diese normativen Vorgaben für Verwirrung, da sie nicht mit meinem professionellen Selbstverständnis von einer Zusammenarbeit mit Eltern stimmig waren. Eltern kommen mit den unterschiedlichsten Problemen und unter verschiedenen Voraussetzungen zu mir, z.B. wenn es einer berufstätigen, allein erziehenden Mutter nicht immer gelingt, ihr Kind rechtzeitig aus der Einrichtung abzuholen und sie sich eine flexiblere Regelung der Öffnungszeiten wünscht oder eine Mutter, die in Streit mit anderen Eltern gerät, da ihr Sohn mehrmals andere Kinder gebissen hat. Dies verlangt in meinen Augen ein anderes Vorgehen, als es uns eine Erziehungspartnerschaft ermöglicht.

Erst nachdem mir mein eigener Standpunkt bewusst geworden ist, kann ich mich auf die Suche nach anderen passenderen Konzepten begeben, die mit meinem Selbstverständnis übereinstimmen und mir ein anderes Herangehen erlauben und ermöglichen.

## **2 Ein anderes Herangehen an die Zusammenarbeit mit Eltern ist notwendig**

### **2.1 Zusammenarbeit mit Eltern - ist nicht gleich Erziehungspartnerschaft**

Wie im Punkt 1.3.5 schon angesprochen, werden beide Begrifflichkeiten oft miteinander gleichgesetzt und synonym verwendet. Doch hinter Partnerschaft und Zusammenarbeit stehen unterschiedliche Annahmen, warum und

wie Pädagogen/ Pädagoginnen und Eltern miteinander umgehen sollen. Sie beschreiben zwischenmenschliche Kontakte auf verschiedene Art und Weise. Ich halte es an dieser Stelle für notwendig mich damit auseinanderzusetzen und über eine Begriffsklärung zu begründen, warum ich eine Zusammenarbeit mit Eltern anstrebe. Die folgenden Aussagen bestätigen meine eigenen Auffassungen.

*„Partner können zusammenarbeiten. Doch um zusammenzuarbeiten muss niemand eine Partnerschaft eingehen“* (Prott, R./ Hautumm, A. 2004, S. 10).

*Das Konzept der Partnerschaft* betont die Beziehung zwischen den Beteiligten. Erzieher/ Erzieherinnen und Eltern sollen sich als Partner sehen und sich entsprechend verhalten, d.h. fair miteinander umgehen, Vertrauen zueinander haben und sich der gegenseitigen Verantwortung bewusst sein. Doch all diese Begriffe sind hochgradig „moralisch“ besetzt und können die weitere Arbeit in gewisser Weise sogar erschweren. Eltern bezeichnen sich nur selten als Partner der Erzieher/ Erzieherinnen. Es sind eher die professionellen Helfer die eine Partnerschaft propagieren. Sie wissen, dass ihre Arbeit bessere Erfolgsaussichten hat, wenn sie das Vertrauen der Eltern gewinnen und werten daher sicherheitshalber den gesamten Kontakt zur Partnerschaft auf (vgl. ebd., S. 10 f.). Doch sie vergessen, dass Vertrauen wachsen muss und sich nicht einfordern lässt.

*Anders dagegen das Konzept der Zusammenarbeit.* Es bedeutet gemeinsame Arbeit, also gemeinsame Anstrengungen und beinhaltet viele Chancen und eigene Handlungsmöglichkeiten für Fachkräfte und Eltern. Das Konzept ermöglicht zielgerichtete Aktivitäten und Absprachen und schließt die Möglichkeit ein, dass auch etwas misslingen kann. Doch lassen hier Rückschläge nicht, wie im Partnerschaftskonzept, gleich an nicht wahrgenommene Verantwortung oder Vertrauensbruch denken, sondern eröffnen neue Chancen für Gemeinsamkeiten. Erfolge werden nicht als selbstverständlich vorausgesetzt und stellen sich nicht erst am Ende eines langen Entwicklungsprozesses ein. Gemeinsam werden Zielstellungen erarbeitet, die jedoch auch unabhängig voneinander wahrgenommen werden können. Eltern und Fachkräfte

können überall und in vielerlei Formen zusammenarbeiten. Zusammenarbeit bedeutet gemeinsame Erfahrungen zu machen. Aus diesen Erfahrungen kann Vertrauen wachsen. Diesen vielschichtigen Entwicklungsprozess müssen Eltern und Erzieher/ Erzieherinnen gemeinsam durchlaufen. Er kann erst als beendet angesehen werden, wenn beide Seiten soviel Vertrauen entwickelt haben, um selbstbewusste Kooperationspartner zu sein (vgl. Prott, R./ Hautumm, A. 2004, S. 11).

Doch am Ende schließt eine Zusammenarbeit eine Partnerschaft nicht aus. Wenn es gelingt, Partnerschaft von ihren moralisierenden Anteilen zu befreien, kann sie sogar als eine Form hoch entwickelter Zusammenarbeit gewertet werden (vgl. ebd., S. 11).

*Ich kann mich der Meinung der Autoren, die eine Zusammenarbeit mit Eltern für tragfähiger erachten, nur anschließen.*

Auch in unserem Sächsischen Bildungsplan wird genau dieses Konzept der Zusammenarbeit aufgegriffen (vgl. Sächsischer Bildungsplan (2006), Kontexte S. 9 ff.).

## **2.2 Der Lebensweltorientierte Ansatz**

Wie vorher schon angedeutet, kommen in unsere Kindereinrichtungen Kinder und Eltern aus den unterschiedlichsten Familien. Jede Familie ist einzigartig und hat ihre eigenen Vorstellungen, Erwartungen, Wünsche und Bedürfnisse, die sie bewusst, aber auch unbewusst in unsere Einrichtungen mitbringen. Sie alle haben im Verlauf ihres Lebens die unterschiedlichsten Erfahrungen gesammelt und leben unter den unterschiedlichsten Voraussetzungen in ihrer, ihnen eigenen Lebenswelt. Diesen Einfluss der Lebenswelt spüren die pädagogischen Fachkräfte in ihrer täglichen Arbeit mit dem Kind und über die Kontakte mit den Eltern, aber auch Großeltern und Freunden.

*Der nun folgende Gliederungspunkt liefert eine Antwort und gleichzeitig die Begründung auf meine eingangs gestellte Frage, nach anderen hilfreichen Konzepten. Ich halte das Konzept der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit für ein Konzept, welches es uns ermöglicht, die unterschiedlichen Bedürfnisse, Erfahrungen und Wünsche der Eltern wahrzunehmen und in unserer Arbeit zu berücksichtigen.*

Es geht dabei, meiner Ansicht nach, nicht wie bisher, nur um ein subjektives Reagieren in bestimmten Situationen, sondern um die Verankerung dieses Handelns im professionellen Selbst- und Handlungsverständnis der pädagogischen Fachkräfte.

Dieser Gliederungspunkt bezieht sich auf das Konzept Lebensweltorientierte Soziale Arbeit von Klaus Grunwald und Hans Thiersch. Ich möchte erst die theoretischen Grundlagen des Konzeptes darlegen und anschließend die Bedeutung des Konzepts für die Zusammenarbeit mit Eltern herausarbeiten.

Das Konzept bezeichnet sowohl ein Rahmenkonzept der Theoriebildung Sozialer Arbeit als auch eine Orientierung ihrer Praxis, die sich in institutionellen Programmen und Modellentwicklungen, in den Konzepten sozialpädagogischen Handelns sowie in den sozialpolitischen Rahmenbedingungen konkretisiert. Es verknüpft eine spezifische Sicht auf heutige Lebensverhältnisse mit denen sich daraus ergebenden Konstruktionsprinzipien in der Sozialen Arbeit. Das Konzept entwickelt Kriterien die Institutionen und Strukturen heutiger Sozialer Arbeit mit ihren Professionalisierungsmustern kritisieren und institutionelle Arbeitsstrukturen, die den heutigen Lebensverhältnissen angemessen sind, entwerfen (vgl. Grunwald, K./ Thiersch, H. 2004, S. 13).

### 2.2.1 Der theoretische Hintergrund

Lebensweltorientierte Soziale Arbeit ist nur im Kontext ihrer theoretischen Konzepte und Annahmen zu verstehen. Sie greift auf vier unterschiedliche Wissenschaftskonzepte zurück:



1. auf die hermeneutisch- pragmatische Erziehungswissenschaft,
2. das phänomenologisch- interaktionistische Paradigma,
3. die kritische Variante der Alltagstheorie und
4. auf die Analyse gesellschaftlicher Strukturen.

1. *Die hermeneutische- pragmatische Pädagogik* ist interessiert an der alltäglichen Praxis des Verstehens und des darauf bezogenen Handelns. Sie rekonstruiert dieses Alltagswissen, um daraus ein besseres, tieferes Verständnis abzuleiten. Die Praxis und die Theorie werden nicht getrennt voneinander betrachtet, sondern erst durch die Entlastung vom alltäglichen Handlungsdruck wird ein höheres Verstehen möglich (vgl. ebd., S. 17).

2. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit wird durch *das phänomenologisch- interaktionistische* Paradigma geprägt. Unter dem Gesichtspunkt der Alltäglichkeit werden Lebenswirklichkeit und Handlungsmuster rekonstruiert. Sie sieht die Menschen in ihren alltäglichen Verhältnissen, durch die sie geprägt werden, die sie aber auch verändern können. Das alltägliche Leben ist durch die erlebte Zeit, den erfahrenen Raum und die erlebten sozialen Bezüge strukturiert (vgl. ebd., S. 18).

3. *In der kritischen Alltagstheorie* steht die Doppelbödigkeit von Realität und Möglichkeit im Vordergrund. Alltag ist gekennzeichnet durch Routinen, die Sicherheit geben und Handeln ermöglichen, die aber auf der anderen Seite auch Enge und Borniertheit entstehen lassen, die menschliches Leben und seine Möglichkeiten behindern und einschränken. Die Intention dieser Theorie liegt darin, im Alltag zugleich die Ressourcen zu sehen, neue Möglichkeiten eines gelingenderen Alltags zu entwickeln (vgl. ebd., S. 18).

4. Das Konzept bezieht sich auf *die Analyse gesellschaftlicher Strukturen*. Die erfahrene Wirklichkeit wird immer durch die gesellschaftlichen Strukturen und Ressourcen geprägt. Lebenswelt wird als Ort der Erfahrung und der Bewältigung, an der Schnittstelle von Objektivem und Subjektivem, betrachtet.

Lebenswelt ist damit die Bühne eines Stehgreifspiels nach gesellschaftlich vorgegebenen Mustern und Regeln (vgl. Grunwald, K./ Thiersch, H. 2004, S. 18 f.).

### 2.2.2 Die Bedeutung des Konzeptes

Das Konzept der Lebensweltorientierung erhält angesichts der neueren gesellschaftlichen Entwicklungen eine besondere Relevanz. Diese Entwicklung ist bestimmt durch sich ausweitende und zunehmende soziale Ungleichheiten, ebenso durch die Verunsicherungen lebensweltlicher Erfahrungen im Kontext der Individualisierung von Lebensführung und der Pluralisierung von Lebenslagen. Diese sozialen Ungleichheiten gehen mit einer Zersetzung bestehender Lebensstrukturen und Muster einher. Es entstehen neue Formen des gesellschaftlichen Ein- und Ausschlusses. Die Herstellung neuer, verlässlicher Bezüge und die aktive Gestaltung des eigenen Lebens werden zunehmend aufwendig und kompliziert. Lebensbewältigung als eine Aufgabe einer Entscheidung in offenen Situationen, als die Wahl und Ausgestaltung des eigenen Konzepts innerhalb der vorhandenen Ungewissheiten wird zur zentralen Dimension. Diese bringt nicht nur Gestaltungsmöglichkeiten und Freiräume mit sich, sondern stellt auch neue Anforderungen an die persönlichen Fähigkeiten und die Legitimation des eigenen Lebensentwurfes. Lebensbewältigung wird damit zum Problem des Verhandelns und Aushandelns der eigenen Position (vgl. Grunwald, K./ Thiersch, H. 2004, S. 14 f.).

Indem sich das Konzept auf die Ungleichheiten und Erosionen in der heutigen Lebenswelt bezieht, ergeben sich daraus Begründungen für Aufgabenbestimmungen, die in den sozialpolitischen und sozialarbeiterischen Diskursen angelegt sind. Eine zeitgemäße Sozialarbeit verbindet die traditionellen Aufgaben einer kompensierenden Unterstützung in Not und Armut mit den neuen Aufgaben, der Unterstützung in den Krisen einer heutigen, risikoreichen Normalität. Entsprechend des wachsenden allgemeinen Bedarfs an Hilfe bei der alltäglichen Bewältigung von Normalität bezieht sich die Soziale Arbeit nicht mehr nur auf die klassischen Zielgruppen, sondern weitet sich auf ein generelles Hilfsangebot für alle aus. Das Konzept ist ein Zugang, So-

ziale Gerechtigkeit in den neuen sozialpolitischen Aufgaben der Unterstützung und Hilfe in den heutigen lebensweltlichen Bedingungen zu realisieren (vgl. Grunwald, K./ Thiersch, H. 2004, S. 15 f.).

### 2.2.3 Die Philosophie des Konzepts

Unter Philosophie wird hier das professionelle Arbeits- und Selbstverständnis des Konzepts verstanden.

- Lebensweltorientierte Soziale Arbeit bleibt bestimmt durch ein prinzipielles Misstrauen gegenüber institutionellen und professionellen Entwicklungen.
- Sie zielt auf die Stärkung der sozialen Gerechtigkeit.
- Lebensweltliche Verhältnisse können nicht aus sich heraus bewältigt und verändert werden. Daher richtet sich das Konzept, nach seinem Prinzip der Einmischung, auch an die Gestaltung der strukturellen Rahmenbedingungen.
- Sie bezieht sich auf die Widersprüchlichkeiten der Lebenswelt. Sie steht im Spannungsfeld zwischen dem Respekt vor gegebenen Alltagsstrukturen und der Zerstörung der scheinbaren Konkretheit des Alltags. Respekt gilt der Eigensinnigkeit der Lebenswelt und die Destruktion gilt der Kritik und Überwindung der Engstirnigkeit in Anbetracht ihrer unterdrückten Optionen und freierer Möglichkeiten.
- Dies realisiert sich nur im Medium von Verhandlungen, indem die Möglichkeiten zwischen prinzipiell gleichwertigen miteinander agierenden Partnern erarbeitet werden. Damit dieses Aushandeln gelingen kann, ist es an Voraussetzungen gebunden. Die nötige Gleichwertigkeit der Partner/ Partnerinnen und ihre gegenseitige Anerkennung sind aber in den vorhandenen Strukturen häufig nicht gegeben, sondern müssen hergestellt werden. Es braucht freie Räume, in denen die Adressaten/ Adressatinnen ihre Eigensicht artikulieren können (vgl. Grunwald, K./ Thiersch, H. 2004, S. 22 ff.).

#### 2.2.4 Die Struktur- und Handlungsmaximen des Konzepts

Lebensweltorientierte Soziale Arbeit organisiert sich in verschiedene Struktur- oder Handlungsmaximen. Auf lebensweltliche Erfahrungen als Bezugspunkte verweisen die Maxime der Prävention, der Regionalisierung und der Alltagsnähe. Auf die Gestaltung der Arbeit in den Lebensverhältnissen im Zeichen sozialer Gerechtigkeit und auf die kritische, sozialetische Dimension beziehen sich die Strukturmaxime der Integration und der Partizipation (vgl. ebd. S. 26).

*Prävention, allgemein verstanden*, zielt auf die Stabilisierung und Inszenierung belastbarer und unterstützender Infrastrukturen und auf die Ausbildung und Stabilisierung allgemeiner Kompetenzen zur Lebensbewältigung. Sie zielt auf eine gute Erziehung und auf gerechte Lebensverhältnisse.

*Prävention, als spezielle Prävention*, hilft nicht erst, wenn sich die Schwierigkeiten dramatisieren und verhärten, sondern agiert rechtzeitig und vorausschauend. Also bereits in Situationen besonderer Überforderung und Belastung, in sich abzeichnenden Krisen (vgl. Grunwald, K./ Thiersch, H. 2004, S. 26).

*Alltagsnähe* meint zunächst, die Präsenz von Hilfen in der Lebenswelt, also eine Erreichbarkeit und Niedrigschwelligkeit.

Zum Zweiten meint *Alltagsnähe* eine ganzheitliche Orientierung in den Hilfen, die den ineinander verwobenen Lebenserfahrungen und –deutungen gerecht wird. Offene Zugänge, wie sie in Beratung und Konzepten der Alltagsbegleitung praktiziert werden, müssen gegenüber den speziellen Hilfen gestärkt werden (vgl. ebd., S. 26).

*Dezentralisierung, Regionalisierung und Vernetzung* betonen die in Alltagsnähe beabsichtigte Präsenz von Hilfen vor Ort, damit diese in die konkreten lokalen und regionalen Strukturen einbezogen werden können (vgl. ebd.).

*Integration* versteht sich als eine Nichtausgrenzung, mit dem Recht auf eine Anerkennung der Verschiedenheit und eine Gleichheit in den Grundansprüchen (vgl. ebd.).

*Partizipation* realisiert sich in den verschiedenen Formen von Mitbestimmung und Beteiligung. Sie ist verwiesen auf die Schaffung von Voraussetzungen für gleichberechtigte und offene Handlungsprozesse in der Planung und Realisierung von Hilfeprozessen (vgl. Grunwald, K./ Thiersch, H. (2004), S. 26 f.).

#### 2.2.5 Die Dimensionen des Konzepts

Hier werden die Aufgaben Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit als Aufgaben in unterschiedlichen Dimensionen, den Dimension von Raum, Zeit, sozialen Beziehungen und Bewältigungsarbeit skizziert.

Lebensweltorientierte Soziale Arbeit agiert an der Schnittstelle vom Vorpädagogischen zum Pädagogischen im *besonderen Respekt vor eher unauffälligen Bewältigungsaufgaben*. Sie betont die Ergiebigkeit und Würde dieser Arbeit im Kleinen (vgl. ebd., S. 32 f.).

Sie agiert in der *Dimension der erfahrenen Zeit*. Sie bezieht sich also auf zeitliche Strukturen im Lebenslauf, auf die unterschiedlichen Bewältigungsaufgaben und Kompetenzen in den einzelnen Lebensphasen. Sie betont die Unterschiedlichkeit erfahrener Zeit und versucht Zeit so zu strukturieren, dass sie entlastende Verlässlichkeit ebenso wie Perspektivität bietet (vgl. ebd., S. 33).

Lebensweltorientierte Soziale Arbeit arbeitet in der *Dimension des Raumes*. Sie sieht die Menschen eingebettet in ihren räumlichen Verhältnissen und in ihren erfahrenen Raum, wie er sich sehr unterschiedlich für sie darstellt. Lebensweltorientierung sucht engstirnige, unattraktive und deprivierende Strukturen des Lebensraums für neue Optionen zu öffnen, indem Ressourcen zugänglich gemacht oder neu inszeniert werden (vgl. ebd.).

Sie agiert in den Ressourcen und Spannungen der sozialen Bezüge. Sie sieht die Menschen im Kontext des sozialen Geflechts von Familien in Mehrgenerationenverhältnissen und Freundschaften. Elternarbeit ist daher ein

wesentliches Moment des gemeinsamen Projektes der Kindererziehung zwischen Kindereinrichtung und den Eltern (vgl. ebd., S.34).

Eine Lebensweltorientierte Soziale Arbeit zielt *auf die Hilfe zur Selbsthilfe*, auf Empowerment (vgl. Grunwald, K./ Thiersch, H. 2004, S. 34.).

#### 2.2.6 Die Bedeutung des Konzepts für die Zusammenarbeit mit Eltern

Meiner Ansicht nach ist das Konzept der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit für die pädagogische Praxis in den Kindertagesstätten von großer Bedeutung. Ich erkenne, dass ein anderes Herangehen an die Zusammenarbeit mit Eltern möglich und fachlich gut begründet ist. Elternarbeit wird hier als ein wesentliches Moment im gemeinsamen Projekt der Kindererziehung zwischen Kindereinrichtung und Eltern verstanden. Unsere Arbeit kann an allen Dimensionen der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit ansetzen.

Die Philosophie dieses Konzepts geht mit meinem eigenen professionellen Verständnis von einer Zusammenarbeit mit Eltern konform. Gerade die Kritik an der Programmatik der Erziehungspartnerschaft zeigt, dass ein Misstrauen gegenüber institutioneller und professioneller Entwicklungen notwendig ist.

Es braucht offene Räume, in denen die Adressaten und Adressatinnen, also die Eltern, ihre Eigensicht artikulieren können und ebenso Fachkräfte, die diese Eigensicht der Familien wahrnehmen, achten und berücksichtigen. Diesen Raum suchen Eltern oftmals in unseren Kindertagesstätten und sie können ihn auch finden, wenn sich die vorhandenen Strukturen und Einstellungen in den Einrichtungen ändern. Respekt vor den Eltern mit ihren unterschiedlichen Erfahrungen in ihrer Lebenswelt halte ich dabei für besonders wichtig.

Auch in den Kindertagesstätten ist eine zunehmende soziale Ungleichheit zu beobachten. Dies beginnt schon bei der Vergabe von Krippenplätzen, bei der Kinder von berufstätigen Eltern oftmals bevorzugt werden und geht weiter, dass das Jugendamt nur die Kosten für eine begrenzte Betreuungszeit über-

nimmt und endet beispielsweise damit, dass sich einige Eltern zusätzliche, kostenpflichtige Angebote der Einrichtung nicht leisten können. Darin erkenne ich neue Formen des gesellschaftlichen Ausschlusses. Diese Entwicklung gilt es zu erkennen und ihr entgegenzutreten.

Ebenso bemerkbar ist, dass die Eltern im Zusammenhang mit ihrer individuellen Lebensführung verunsichert sind. So gibt es Familien, um nur einige Beispiele zu nennen, die aus beruflichen Gründen häufig umziehen und somit ihr gewohntes soziales Umfeld, ihr persönliches Netzwerk verlieren, Familien die in der Bildung und Förderung ihres Kindes ihr Hauptanliegen formulieren oder Familien, die gezwungen sind, ihr Kind auch ohne eine Eingewöhnung für 9 Stunden in die Krippe zu bringen oder ständig auf die Unterstützung der Großeltern angewiesen sind. Daher sehe ich in unserer Arbeit eine Unterstützung in den Krisen einer heutigen, risikoreichen Normalität, die sich durch uns zu einem generellen Hilfsangebot für alle ausweiten kann. Das Konzept ist geeignet, um die jeweiligen ganz individuellen Lebensverhältnisse, Erfahrungen und sozialen Beziehungen, aber auch Spannungen im Erleben der Kinder und ihrer Eltern wahrzunehmen und als mögliche Resource zu erschließen und in unserer Arbeit zu berücksichtigen.

Kindertageseinrichtungen sind in der Regel gut erreichbar und im Wohnumfeld angesiedelt. Die Anmeldung ruft bei Eltern nur selten Schwellenängste hervor. Die Kindereinrichtungen erfüllen eine präventive Aufgabe, da ihre pädagogische Arbeit im Allgemeinen auf eine gute Erziehung für alle Kinder ausgerichtet ist und sie könnten bereits eingreifen, bevor sich Schwierigkeiten verhärteten, also schon in Situationen besonderer Belastungen und Überforderung. Auch in unserem Kindergartenalltag sind zahlreiche Belastungssituationen beobachtbar.

Mit einer solchen Belastungssituation, die für Kinder und Eltern eine Aufgabe der normalen Lebensbewältigung darstellt, befasse ich mich in den folgenden Gliederungspunkten.

### **3 Die Begleitung bei Übergängen**

Auch ich erlebe, dass Kinder heute in einer sich beständig und immer schneller verändernden Gesellschaft aufwachsen. Daher müssen sie sich schon sehr früh auf ein Leben, das immer wieder Veränderungen und Brüche mit sich bringt, einstellen. Dabei wird jedem Einzelnen ein hohes Maß an Selbstvertrauen, Selbstsicherheit, Entscheidungsfreude und Flexibilität abverlangt. Die Kompetenz Übergänge erfolgreich zu bewältigen, ist zu einer Basiskompetenz geworden (vgl. Berwanger, D./ Griebel, W. 2009, S. 8).

#### **3.1 Was sind Übergänge**

Übergänge oder Transitionen sind: *„komplexe Wandlungsprozesse, die der Einzelne in der Auseinandersetzung mit seiner sozialen Umwelt durchläuft. Es handelt sich um zeitlich begrenzte Lebensabschnitte, die eine Bewältigung auf unterschiedlichen Ebenen erfordern und die zu entscheidenden Veränderungen in der persönlichen Entwicklung beitragen“* (Berwanger, D./ Griebel, W. 2009, S. 8).

Unter Übergängen in diesem Sinn werden sowohl markante Veränderungen in der Familie (z.B. Heirat, Geburt eines Kindes, Tod...) als auch Veränderungen im Hinblick auf die eigene Person (z.B. Pubertät, Adoleszenz, schwere Krankheiten...) verstanden. Aber auch unser gestuftes Bildungssystem ist von einer Reihe von Transitionen gekennzeichnet. Diese betreffen Eintritte, Wechsel und Abgänge zwischen den verschiedenen Institutionen innerhalb des Bildungssystems (vgl. ebd., S. 8). Dazu zählt für mich auch der Übergang des Kindes von der Familie in die Kindereinrichtung, mit dem ich mich in dieser Arbeit befasse.

Ein Ansatz, der nicht nur das Kind, sondern auch die Eltern und alle beteiligten sozialen Systeme in den Blick nimmt, ist der am Staatsinstitut für Frühpädagogik in München von Wilfried Griebel und Renate Niesel entwickelte Transitionsansatz, mit dem ich mich im Folgenden weiter auseinandersetzen möchte (vgl. ebd. S. 8).



Der für mich neue Transitionsansatz bietet ein umfassendes theoretisches Konzept zur Beschreibung und Bewältigung von Übergängen sowie Möglichkeiten der pädagogischen Unterstützung. Er bestätigt mich darin, Eltern neu zu positionieren und der konzeptionellen Gestaltung von Übergängen mehr Beachtung einzuräumen.

### **3.2 Der Transitionsansatz**

#### **3.2.1 Der Transitionsansatz – Die Chancen im Blickfeld**

Dieser Ansatz stammt aus der Familienentwicklungspsychologie und lässt sich auf die verschiedenen familialen und institutionellen Übergänge anwenden. Dabei wird die erfolgreiche Bewältigung eines Überganges als Prozess verstanden, der von allen Beteiligten gemeinsam geleistet wird. Den Eltern kommt dabei eine zweifache Funktion zu, indem sie zum einen den Prozess selbst bewältigen und andererseits ihr Kind dabei begleiten (vgl. Berwanger, D./ Griebel, W. 2009, S. 9).

Renate Niesel, die diesen Ansatz am Staatsinstitut für Frühpädagogik mitentwickelte, benennt die folgenden theoretischen Aspekte als Grundlagen, die zur Entwicklung ihres Transitionsansatzes führten:

- die Ökopsychologie, Systemtheorie (Bronfenbrenner 1979, Nickel 1990),
- die Erforschung kritischer Lebensereignisse (Filipp 1995),
- die Stressforschung (Lazarus 1995),
- die Auffassungen über das Lernen und die Entwicklung als Co- Konstruktion (Rogoff 1990, Valsiner 1989) und den
- Transitionsansatz (Cowen 1991, Fthenakis 1999, Griebel/ Niesel 2004)

(vgl. Niesel R., Fachtagung „Kooperation Kindergarten- Grundschule“, Transition – der Übergang in die Grundschule als tragfähige Basis zukünftiger Lebensbewältigung).

Der Transitionsansatz führt diese einzelnen Theoriestränge zusammen. Aus der Systemtheorie stammt die Sichtweise, dass Entwicklung in sozialen Zusammenhängen geschieht. Die Bewältigung eines Überganges ist nicht auf den Einzelnen, also nicht nur auf das Kind beschränkt, sondern alle relevanten Personen und sozialen Systeme müssen berücksichtigt werden.

Die Entwicklung über die Lebensspanne beinhaltet, dass auch Erwachsene Entwicklungsprozesse durchlaufen.

Die Stresstheorie lieferte den Rahmen zum Verständnis von Belastungs- und Überforderungsreaktionen. Demnach sind Stressreaktionen vermeidbar, wenn die Veränderungen im Lebensumfeld das Kind nicht überfordern, wenn sie vorhersehbar sind und kontrollierbar gestaltet werden. Außerdem ist die motivationale Ausgestaltung zu berücksichtigen, also ob das Ereignis erwünscht oder eher unerwünscht ist.

Durch die Erforschung kritischer Lebensereignisse, zu denen auch Transitionen gerechnet werden können, ist bekannt, dass sie Chancen aber auch Risiken beinhalten. Dabei ist es wichtig, Ressourcen zur Bewältigung dieser Krisen zu erschließen. Mit dem Ansatz von Cowen werden markante Veränderungen in der Entwicklung über die Lebensspanne beschrieben, die den Einzelnen und seine Familie betreffen. Anforderungen, Belastungen und Krisen werden als Auslöser für konzentrierte Entwicklungsprozesse gesehen, die in eine gewandelte Identität münden (vgl. Griebel, W./ Niesel R. 2006, S. 83).

Anstatt Belastungen und Überforderungen zu thematisieren, rücken im Transitionsansatz die Chancen, die aus der erfolgreichen Bewältigung des Übergangs resultieren in den Blickpunkt. Neben der Anpassung an die neuen Bedingungen und Strukturen stehen Lernprozesse und der Kompetenzgewinn über die gesamte Lebensspanne hinweg im Vordergrund.

### 3.2.2 Die Ebenen bei der Bewältigung von Übergängen

Nach dem Transitionsansatz sind bei jedem Übergang Herausforderungen im Sinne von Entwicklungsaufgaben auf *drei verschiedenen Ebenen* zu bewältigen.

### *1. Die individuelle Ebene*

Auf dieser Ebene müssen die im Prozess entstandenen starken Emotionen verarbeitet werden. Es werden neue Kompetenzen (Basiskompetenzen, inhaltliche Fertigkeiten und Fähigkeiten) erworben. Durch den neuen Status verändert sich auch die Identität des Einzelnen (z.B. großes Kindergartenkind) (vgl. Berwanger, D./ Griebel, W. 2009, S. 9).

### *2. Die soziale Ebene*

Auf dieser Ebene verändern sich die vorhandenen sozialen Beziehungen. Es kommen neue Beziehungen hinzu und die vorherigen sozialen Rollen verändern sich. Es kommen neue Rollen hinzu (z.B. Rolle als Kindergartenkind). Damit erweitern sich auch die Rollenerwartungen (vgl. Berwanger, D./ Griebel, W. 2009, S. 9).

### *3. Die kontextuelle Ebene*

Hier müssen die bestehenden und die neuen Lebenswelten in Einklang gebracht werden. Dabei findet eine Auseinandersetzung mit den Unterschieden der Lebensräume statt. Gegebenenfalls müssen noch weitere Übergänge (z.B. Arbeitsaufnahme der Mutter) bewältigt werden (vgl. ebd.).

Ob der Einzelne und seine Familie einen Übergang besser oder schlechter bewältigen können, wird von verschiedenen Schutz- und Risikofaktoren beeinflusst. Es ist wichtig, dass Pädagogen, die Familien über diesen Zeitraum begleiten, diese Faktoren kennen. Dieses Wissen kann ihnen einen professionellen Umgang mit den Handlungen und Emotionen des Kindes und der Eltern ermöglichen und zur Erschließung möglicher Ressourcen beitragen.

#### 3.2.3 Die Schutz- und Risikofaktoren

Zu den *Schutzfaktoren*, die einen positiven Einfluss auf die Bewältigung von Transitionen haben, zählen:

- *Personale Ressourcen,*

wie die bereits vorhandenen Basiskompetenzen (insbesondere Selbstvertrauen, Selbstregulation, Selbstverantwortung, Selbstwirksamkeit, Stressbewältigung, persönliche Flexibilität und ein stabiles Selbstwertgefühl), die bereits ausgebildeten inhaltlichen Fähigkeiten, die persönlichen Fertigkeiten, sowie die Erwünschtheit des Lebensereignisses und die bisherigen Lebenserfahrungen (vgl. Berwanger, D./ Griebel, W. 2009, S. 10).

- *Soziale Ressourcen,*

erleichtern die Bewältigung, je mehr Rückhalt und Unterstützung aus der sozialen Umwelt erfahren wird. Dazu zählen z.B. Zuneigung, Vertrauen, Akzeptanz, aber auch Informationen, Hilfestellung, finanzielle Hilfe und ob dieses Ereignis auch vom sozialen Umfeld erwünscht ist (vgl. ebd.).

Als mögliche *Risikofaktoren* werden die Art und Anzahl der zu bewältigenden Anforderungen genannt. Eine Bewältigung ist umso schwerer, je mehr Anforderungen zu bewältigen sind, je mehr neue Fertigkeiten verlangt werden, je geringer die verfügbaren personalen und sozialen Ressourcen sind, je mehr Hindernisse in der Umwelt auftreten, je kürzer die Zeit ist, sich darauf einzustellen, je negativer das Ereignis bewertet wird und je dichter mehrere Transitionen aufeinander folgen (vgl. ebd.).

Übergänge im Bildungssystem bedürfen einer besonderen pädagogischen Aufmerksamkeit. Sie sollten von den pädagogischen Fachkräften gut geplant und konsequent begleitet werden.

Die erfolgreiche Bewältigung ist als ein gemeinsamer ko-konstruktivistischer Prozess aller Beteiligten zu verstehen, der von Partizipation und Kommunikation getragen wird und in dessen Mittelpunkt das Kind steht (vgl. Griebel, W./ Niesel, R., Transitionen zwischen Familie, KiTa und Schule).

#### **4 Der Übergang des Kindes von der Familie in die Kindertagesstätte**

Ich halte diesen Übergang in mehrerer Hinsicht für bedeutsam.

*Zum Einem* ist dies oftmals der erste Übergang, den ein Kind gemeinsam mit seinen Eltern bewältigen muss. Die dabei gemachten Erfahrungen können für alle weiteren Transitionen im Verlauf der Entwicklung des Kindes und seiner Eltern prägend sein. Sie bilden damit eine Basis für alle weiteren Übergänge.

*Des Weiteren* haben der Verlauf und die erfolgreiche Bewältigung dieses Überganges eine besondere Bedeutung für die weitere Zusammenarbeit mit den Eltern. Meine Erfahrungen zeigen, dass Eltern in dieser Phase des Übergangs besonders gesprächsbereit und offen für unterstützende Angebote sind. Es werden die ersten gemeinsamen Erfahrungen gesammelt, die gerade in dieser sensiblen Phase von vielfältigen, starken Emotionen auf beiden Seiten beeinflusst werden. Es ist der erste und möglicherweise prägende Eindruck, den Eltern von der Institution Kindertagesstätte und von der Arbeit und der Person der Fachkraft gewinnen. Diese Erfahrungen und Eindrücke bilden die Grundlage, auf der die weitere Zusammenarbeit mit den Eltern aufbaut.

*Letztendlich* ist in dieser Phase der Kontakt der Eltern zur Leitung einer Kindertagesstätte besonders intensiv und einflussreich, da die Leiterin/ der Leiter in vielen Fällen der erste Ansprechpartner ist und die Einrichtung gegenüber den Eltern repräsentiert. Die Leitung ist für die konzeptionelle Ausgestaltung des Übergangs verantwortlich und hat in einem gewissen Umfang auch Einfluss auf die Handlungen und Einstellungen der Mitarbeiter.

##### **4.1 Der Übergang des Kindes – ein prozesshaftes Geschehen**

Bei diesem Übergang handelt es sich nicht um ein zeitlich eng begrenztes Ereignis, sondern um einen langfristigen Prozess. Er beginnt bereits mit der Auswahl der geeigneten Kindereinrichtung und endet mit der abgeschlosse-

nen Eingewöhnung des Kindes. Dieser Prozess dauert oft länger, als Eltern und Erzieher/ Erzieherinnen es erwarten. In einer Untersuchung sprechen Erzieherinnen von einem beträchtlichen Anteil von Kindern, die noch nach zehn Monaten Probleme hatten, die mit der Eingewöhnung in Zusammenhang standen (vgl. Griebel, W./ Niesel R., Der Eintritt in den Kindergarten – eine bedeutsame Transition).

Dieser Übergang vollzieht sich typischerweise in drei Phasen, der Ablösungsphase, der Neuorientierungsphase und der Ankunftsphase (vgl. Mienert, M. 2008: Willkommen und Abschied. Übergänge in der Kita gestalten. G 4.1).

Der Übergangsprozess setzt an den verschiedenen Dimensionen einer Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit an. An der Dimension der erfahrenen Zeit, da es sich um eine Bewältigungsaufgabe und Kompetenz in einer einzelnen Lebensphase handelt, an der Dimension des Raumes, da auch hier die Menschen in ihren räumlichen Verhältnissen gesehen werden müssen, und wir agieren in den Ressourcen und Spannungen der sozialen Bezüge, der Bezüge innerhalb der Familie und auch in den neuen sozialen Bezügen, außerhalb der Familie.

## **4.2 Die Bewältigung des Übergangs aus Sicht der Beteiligten**

Der Begriff Bewältigung betont die aktive Mitgestaltung des Kindes und der Eltern und setzt damit einen anderen Schwerpunkt als die eher passiv anmutende Begrifflichkeit von „der Eingewöhnung des Kindes in den Kindergarten“. Es geht dabei um den pädagogischen Leitgedanken, den Übergang an den Bedürfnissen des Kindes und seiner Eltern auszurichten und nicht an denen der Institution zu orientieren (vgl. Griebel, W./ Niesel, R. 2006, S. 86).

### **4.2.1 Die Bewältigung aus Sicht des Kindes**

Kinder erleben Übergänge anders. Aber alle Phänomene, wie Unsicherheiten, Ängste, der Wunsch nach Vertrautem und dem Festhalten am Bekann-

ten, aber auch Stolz auf Geleistetes, können wir bei Erwachsenen und Kindern gleichermaßen beobachten.

Erwachsene kennen solche Übergangssituationen bereits und haben für sich selbst Strategien entwickelt, wie sie Übergänge meistern können. Diese Strategien sind individuell sehr unterschiedlich. Kindern fehlen diese Strategien meist. Sie haben bisher noch keine Erfahrungen mit der Bewältigung dieser Belastungssituationen gemacht. Daher fehlen ihnen noch entscheidende Kompetenzen.

Kinder begeben sich zumeist nicht freiwillig in Übergangssituationen. Ihnen fehlt damit die nötige Einsicht, diesen Übergang als notwendig oder gar wünschenswert zu empfinden. Diese ersten Übergänge werden meist von Erwachsenen geplant und vollzogen (vgl. Mienert, M. 2008, G 4.1, S.8 f.).

Für jedes Kind sollte der Übergang angemessene Herausforderungen bieten. Eine andauernde Überforderung sollte jedoch vermieden werden. Ziel einer erfolgreichen Bewältigung durch das Kind ist es nicht, dass das Kind in der neuen Umgebung gut „funktioniert“, sondern an den neuen Herausforderungen wächst, dass es z.B. ein positives Selbstbild von sich als Kindergartenkind entwickelt. Hat es diese Transition gemeistert, kann davon ausgegangen werden, dass es auf allen drei Ebenen, der individuellen, der sozialen und der kontextuellen Ebene, Entwicklungsfortschritte gemacht hat (vgl. Griebel, W./ Niesel, R. 2006, S. 86 f.).

Kinder benötigen die Unterstützung und Begleitung durch ihre Eltern und das pädagogische Fachpersonal. Die notwendige Unterstützung steht in einem engen Zusammenhang mit dem Alter des Kindes und ist daher besonders bei der Bewältigung des ersten Übergangs unabdingbar.

#### 4.2.2 Die Bewältigung aus Sicht der Eltern

Da diese Sicht für mein Thema bedeutsam ist, möchte hierauf etwas näher eingehen. Im Transitionsansatz wird nicht nur das Kind beachtet, sondern auch seine Eltern werden in diesen Prozess einbezogen. Dadurch entstehen

nicht nur neue Möglichkeiten den Prozess aktiv mitzugestalten, sondern es erwachsen auch Anforderungen an die Eltern.

Die Rolle der Eltern, die durch diesen Ansatz eine neue Bewertung erfährt, ist bei allen Übergängen im Bildungsverlauf ihres Kindes eine besondere, da sie stets in einer Doppelfunktion gesehen werden. Sie müssen einerseits ihren eigenen Übergang meistern und andererseits ihr Kind bei dessen Übergang unterstützen.

Daher möchte ich nun die Entwicklungsaufgaben für die Eltern bei diesem Übergang ins Blickfeld rücken.

#### *1. Auf der individuellen Ebene*

Ist es wichtig, dass Eltern sich mit ihrer Identität als Eltern in einer Gesellschaft auseinandersetzen, deren allgemeine Normen einer Betreuung von kleinen Kindern außerhalb der Familie immer noch widersprechen. Sie müssen daher, entgegen aller Schuldgefühle, ein positives Selbstbild von sich als Eltern eines Krippenkindes gewinnen. Es geht dabei auch um die Bewältigung starker Emotionen, die eine pädagogische Unterstützung in Betracht ziehen (vgl. Griebel, W./ Niesel, R., Die Bewältigung von Übergängen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen als Co- Konstruktion aller Beteiligten).

#### *2. Auf der interaktionalen Ebene*

Sollen die Eltern eine vertrauensvolle Beziehung zur Fachkraft aufbauen und gleichzeitig die eigenständige Beziehung ihres Kindes zu dieser akzeptieren. Diese Beziehung sollte nicht als Konkurrenz zu ihrer eigenen Eltern- Kind-Bindung verstanden werden. Die Rolle als Partner/ Partnerin und die Rolle als Mutter/ Vater müssen in die Partnerschaft integriert werden. Jetzt kommt die Rolle als Vater/ Mutter eines Krippenkindes hinzu. Der Austausch und freundschaftliche Beziehungen zu anderen Eltern werden dabei als Ressource gesehen, die konzeptionell unterstützt werden kann (vgl. ebd.).



### *3. Auf der kontextuellen Ebene*

müssen die Anforderungen von Partnerschaft und Familie, von Erwerbstätigkeit und Tageseinrichtung kombiniert und in Einklang gebracht werden. Dabei spielt es immer noch eine Rolle, dass die Betreuung eines Kindes außerhalb der Familie noch immer nicht allgemein gesellschaftlich akzeptiert ist und sich die Eltern unter Umständen auch gegenüber ihres sozialen Umfeldes verteidigen müssen (vgl. ebd.).

### **4.3 Kinder und Eltern bewältigen eine Entwicklungsaufgabe – Pädagogen sind in ihrer Fachkompetenz gefordert**

Das Kind und seine Eltern befinden sich bei dieser Transition in einem Prozess, bei dem sie eine Vielzahl von Veränderungen bewältigen müssen, während die Erzieher/ Erzieherinnen keinen Übergang im entwicklungspsychologischen Sinne erleben. Sie sind demnach die kompetenten Begleiter und Gestalter des Übergangs. Diese Abgrenzung ist für die pädagogische Grundhaltung, mit der sie Kindern und Eltern gegenüber treten, wichtig. Das Verständnis für die individuellen Anforderungen und Bestrebungen der Eltern und Kinder darf auch nach langjähriger Erfahrung nicht verloren gehen und sollte fachlich gut verankert sein (vgl. Griebel, W./ Niesel, R. 2006, S. 8).

Der Transitionsansatz bietet für die Erzieher/ Erzieherinnen, aber auch für Leitungskräfte vielfältige Möglichkeiten, um Kinder und Eltern bei dieser Bewältigungsaufgabe zu unterstützen.

### **4.4 Mögliche pädagogische Unterstützung für Kinder und Eltern**

Am Anfang steht die umfassende Verständigung, welche Bedeutung der Übergang für das Kind, seine Eltern und die Fachkraft hat und welchen Beitrag der Einzelne dazu leisten kann und will. Informierte Eltern sind gelassener und können ihren Kindern bessere Unterstützung bieten. Wenn sich Eltern als aktive Mitgestalter und Übergänger erleben, dann sind die Aussichten auf einen erfolgreichen Übergang groß (vgl. Netta, B. 2009, S.14).

*Im Einzelnen könnte dies bedeuten, dass wir:*

- uns als Fachkräfte mit unseren eigenen und den Erwartungen der Eltern über die Dauer und den Verlauf der Eingewöhnung auseinander setzen.
- den Eltern Rückmeldungen über den Verlauf der Eingewöhnung geben und auch bei einer längeren Eingewöhnungszeit die klare Botschaft senden, dass auch dies „normal“ ist. Damit werden die Eltern und das Kind entlastet.
- auch den Eltern eine „Eingewöhnungszeit“ einräumen.
- die Eltern über die Einrichtung, den Ablauf und unsere pädagogische Arbeit ausreichend informieren, doch eine Überfrachtung mit Informationen vermeiden.
- vorhandene Möglichkeiten, wie das Aufnahmeverfahren, besser nutzen, um die Familie und das Kind kennen zu lernen.
- ein gestaffeltes Aufnahmeverfahren entwickeln, um den einzelnen Familien mehr Beachtung und Zeit entgegenbringen zu können.
- z.B. Rituale entwickeln, die die Bedeutung dieses Tages für neuaufgenommene Kinder und deren Eltern unterstreichen und damit den Wandel der Identität erleben lassen.
- Eltern darauf vorbereiten, dass sich die Beziehungen in der Familie wandeln können, weil das Kind z.B. unabhängiger und selbstständiger wird.
- die bestehenden Regeln und ihren pädagogischen Hintergrund für die Eltern transparent gestalten, denn je klarer die Erwartungen an die Kinder und Eltern formuliert sind, umso besser können sie sich darauf einstellen.
- uns als Fachkräfte als Begleiter des Überganges verstehen.
- die Unterschiede zwischen den verschiedenen Lebenswelten erkennen, akzeptieren und berücksichtigen.
- Ängsten und Problemen, die mit dem Abschiednehmen aus der bisherigen Lebenssituation verbunden sind, einen Platz einräumen (vgl. Griebel, W./ Niesel, R., Der Eintritt in den Kindergarten - eine bedeutsame Transition).

Diese Aufzählung erhebt meiner Meinung nach keinen Anspruch auf Vollständigkeit und unterliegt keiner Rangfolge.

Wir müssen uns jedoch stets fragen, ob unsere bisherige pädagogische Praxis, den hier aufgeführten Theorien und den daraus abgeleiteten Anforderungen entspricht. Erkennbare Diskrepanzen sollten uns immer zu einer Veränderung dieser vorhandenen Praxis anregen. Dies ist auch ein Ziel, dass ich mit meiner Diplomarbeit verfolge. Daher möchte ich mich im folgenden Abschnitt mit einem in der Praxis häufig angewendeten Eingewöhnungsmodell auseinandersetzen. Auch in meiner Einrichtung baut das Konzept zur Eingewöhnung z.T. auf diesem Modell auf (siehe Anlage 1: Konzept zur Eingewöhnung).

#### **4.5 Die Auseinandersetzung mit dem INFANS – Modell, auch bekannt als Berliner Eingewöhnungsmodell**

Es ist mittlerweile in vielen Tagesstätten Deutschlands üblich, Kinder in Begleitung ihrer Eltern in der Einrichtung einzugewöhnen. Dabei finden unterschiedliche Konzepte Anwendung. Relativ hohe fachliche Standards bezüglich Durchführung und Theorie gelten bei der Eingewöhnung nach dem Berliner Modell. Dieses Modell basiert auf der Bindungstheorie und wurde im Rahmen eines Forschungsprojektes von Laewen, Andres und Hederavi entwickelt (vgl. Griebel, W./ Niesel, R., Die Bewältigung von Übergängen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen als Co- Konstruktion aller Beteiligten).

##### **4.5.1 Die bindungstheoretischen Grundlagen des Modells**

Als bindungstheoretische Grundlagen gelten in diesem Modell die Aussagen Bowlbys, dass die Fähigkeit zum Aufbau von Bindungsbeziehungen in unseren Erbanlagen verankert und in den Überlebensvorteilen begründet ist. Dies zeigt sich in einem auf das Herstellen und Aufrechterhalten von Nähe zur Mutter zielenden Bindungsverhalten des Kindes.

Weiterhin werden die Erkenntnisse von Mary Ainsworth über die unterschiedlichen Bindungsmuster und über die Art und Weise des Umganges, der Feinfühligkeit der Mutter, aufgegriffen. Die Bedeutung dieser „sicheren Basis“ für das Kind in Stresssituationen wird deutlich. Auch Erkenntnisse der weiterführenden Forschung, dass Kinder keineswegs nur zur Mutter eine solche besondere Beziehung aufbauen können, sondern parallel auch zu Vätern und anderen Erwachsenen Bindungsbeziehungen entwickeln können, finden Berücksichtigung (vgl. Laewen, H.-J./ Andres, B./ Hederavi, E. 2003, S. 25 ff.).

#### 4.5.2 Das inhaltliche Vorgehen nach diesem Modell

Dieses Eingewöhnungsmodell geht von einer allmählichen Erhöhung der Gruppenzeit des Kindes unter Zurücknahme der elterlichen Anwesenheit in der Einrichtung aus. Es wird dabei die frühe Bindung des Kindes an seine Eltern berücksichtigt und ihre Beteiligung an der Eingewöhnung als notwendig und bedeutsam erachtet, doch es geht hauptsächlich darum, ihr Kind dabei zu begleiten und dessen Übergang zu unterstützen. Die Belastungen, die solch ein Übergang für das Kind mit sich bringen, sollen dadurch verringert werden. Eltern bilden hierbei die „sichere Basis“ ihres Kindes und unterstützen den Aufbau einer neuen verlässlichen Beziehung zur Erzieherin/ zum Erzieher. Besonderes Augenmerk wird dabei auf den zeitlichen Ablauf, durch die Wahrnehmung des unterschiedlichen Bindungsverhaltens der Kinder durch die pädagogischen Fachkräfte, gelegt. Am Verhalten des Kindes und seinen Äußerungen orientieren sich die Aufnahme und die Dauer der Kontakte. Nach Ansicht dieses Modells endet der Eingewöhnungsprozess damit, dass das Kind eine sichere Bindungsbeziehung zur Fachkraft aufgebaut hat und diese nun als sichere Basis für die weitere Erkundungen der neuen Umgebung nutzt (vgl. Laewen, H.-J./ Andres, B./ Hederavi, E. 2003).

Dass auch Eltern einen Übergang zu bewältigen haben und ebenfalls Begleitung und Unterstützung benötigen, wird zwar kurz benannt, aber nicht thematisiert. Daher bin ich der Ansicht, dass dieses Modell allein nicht ausreicht, um alle Beteiligten ausreichend zu unterstützen. Dieses Modell sollte, um die Erkenntnisse des Transitionsansatzes, der sich in meinen Augen gut in das

Konzept der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit integrieren lässt, erweitert werden. Dies möchte ich im nächsten Gliederungspunkt begründen.

#### 4.4.3 Warum dieses Modell nicht ausreicht

Eltern werden in ihrer zweifachen Funktion kaum wahrgenommen. Wie im Punkt 4.2 schon benannt, lädt die Begrifflichkeit der „Eingewöhnung des Kindes“ Eltern nicht unbedingt zu einer aktiven Mitgestaltung ein. Eltern geraten daher leicht in die Position, nur notwendige Helfer und Unterstützer für ihr Kind zu sein. Ihre Leistungen und Bedürfnisse bei der Unterstützung ihres Kindes und bei der Bewältigung ihres eigenen Übergangs werden nicht gesehen und daher auch nicht berücksichtigt. Sie selbst sind jedoch nach dem Transitionsansatz ebenfalls Übergänger, die entsprechende Entwicklungsaufgaben erfüllen müssen.

Eine Sicht, wie im Berliner Eingewöhnungsmodell, die größtenteils nur auf die Bedürfnisse des Kindes ausgerichtet ist, führt meiner Meinung nach fast zwangsläufig zu Unsicherheiten im Umgang mit den Eltern und lässt das Konzept der Lebensweltorientierten Arbeit häufig außen vor.

Doch wie sollen wir mit Aussagen und dem Verhalten von Eltern umgehen und in unserer Arbeit berücksichtigen? Beispielsweise:

- „Ich kann da aber nicht immer mitkommen, ich hab schon wieder angefangen zu arbeiten.“
- „Ich hab das noch nicht geschafft, mittags schläft M. immer an meiner Brust ein“.

Wir könnten den Müttern eine fehlende Bereitschaft zur Unterstützung ihres Kindes unterstellen oder sie für unfähig halten, ihrem Kind angemessene Einschlafrituale zu bieten.

Doch wir können und sollten dies als Zugang nutzen, um mit den Müttern ins Gespräch zu kommen, ihre Beweggründe erfahren und gemeinsam mit ihnen nach Lösungen und Ressourcen zu suchen. Also vielleicht eine Eingewöh-

nung am Nachmittag anbieten oder auch den Vater, als wirklich akzeptierte Begleitung vorschlagen. Im zweiten Beispiel wäre das Mitbringen eines persönlichen Gegenstandes der Mutter oder die Erlaubnis, das Kind beim Einschlafen selbst in den Arm zu nehmen, mögliche Vorschläge.

Die Mütter werden dadurch Respekt, Wertschätzung und Unterstützung erfahren, die sie bei der Bewältigung ihres eigenen Überganges entlasten können.

Nach meinen Erfahrungen können Eltern, wenn auch meist unbewusst, ihre eigenen Unsicherheiten und Anspannungen auf ihr Kind übertragen und somit auch sein Verhalten beeinflussen. Ein z.B. freundliches und aufforderndes Zureden der Mutter, kann das Kind ermuntern in seinen Erkundungen fortzufahren und ein misstrauischer Blick oder ein zögerndes Verhalten, können auch beim Kind ein Misstrauen und Zögern hervorrufen.

Damit würde die vorhin beschriebene Entlastung der Mutter auch ihr Kind entlasten. Diese positive Erfahrung kann die Zusammenarbeit mit der Mutter auch weiterhin positiv beeinflussen.

Diese Beispiele verdeutlichen aber auch, dass meine in der Einleitung geäußerten Unsicherheiten und Schwierigkeiten durchaus begründet sind.

*Meine eingangs aufgestellte Hypothese, dass es uns in der Praxis, gerade bei der Begleitung dieses Überganges, an geeigneten Konzepten und Handlungsansätzen, die nicht nur das Kind, sondern auch die Lebenswelt der Familie berücksichtigen, gefehlt hat, wird dadurch bestätigt.*

Unser pädagogisches Handeln wird durch die theoretischen Grundlagen des Konzeptes der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit und hier, in dieser besonderen Übergangssituation, auch durch die Erkenntnisse und Schlussfolgerungen aus dem Transitionsansatz erweitert und professionell begründet.

Und noch etwas wird mir an dieser Stelle deutlich. Dieses besondere pädagogische Handeln sollte von allen Fachkräften der Einrichtung mitgetragen werden. Dies ist meiner Ansicht nach noch nicht überall gegeben. Daher

muss an der Entwicklung eines neuen Selbstverständnisses von der Zusammenarbeit mit Eltern im Kontext der Lebensweltorientierung verstärkt gearbeitet werden, denn sozialpädagogisches Handeln wird auch, aus dem eigenen professionellen Selbstverständnis heraus begründet.

Den Auftrag unsere Arbeit, lebensweltlich zu orientieren, erteilen uns unsere Adressaten, Kinder und Eltern, wie in den genannten Beispielen gezeigt, letztendlich auch selbst, indem sie immer wieder ihre eigenen Erfahrungen, Probleme, Wünsche und Bedürfnisse an uns herantragen.

Nicht vergessen sollten wir dabei auch unseren gesetzlichen Auftrag für eine Lebensweltorientierte Soziale Arbeit, z.B. durch die Forderung im SGB VIII, dass sich unser Angebot an den Bedürfnissen des Kindes und seiner Familie orientieren soll (vgl. § 22a Abs. 3 SGB VIII) und durch die Aussagen im Sächsischen Bildungsplan (vgl. Sächsischer Bildungsplan (2006), Kontexte S. 9 ff.).

Inwieweit die Institution Kindertagesstätte und deren Leitung, dieses besondere pädagogische Handeln rahmt, ermöglicht und fördert, möchte ich im nächsten Gliederungspunkt darlegen. Ich sehe darin meine Rolle und meine Funktion als Leiterin einer Kindertagesstätte im Kontext der Realisierung einer Lebensweltorientierten Zusammenarbeit mit Eltern.

## **5 Organisationsgestaltung und Leitung einer Kindertagesstätte im Kontext einer Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit**

Die Realisierung dieses Konzepts erfolgt zunächst einmal durch die pädagogischen Fachkräfte in Koproduktion mit den Adressaten/ Adressatinnen, also mit den Kindern und ihren Familien. Das Professionalitätsverständnis der Fachkräfte kann zwar als eine notwendige Bedingung für die Umsetzung der Lebensweltorientierung in den Kindertagesstätten gesehen werden, nicht aber als eine hinreichende. Es kommt vielmehr eine weitere Perspektive hinzu, die in der Vergangenheit oft unbeachtet blieb, die Perspektive der organisationalen und leitungsbezogenen Rahmenbedingungen. Diese stellen eine

notwendige Voraussetzung für die Umsetzung einer sozialpädagogischen Fachlichkeit dar, denn professionelle sozialpädagogische Arbeit ist in Organisationen eingebunden und wird durch Organisationen und ihrer Gestaltung durch Mitarbeiter/ Mitarbeiterinnen und Management geprägt. Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen können ihre Aufgaben nur qualitativ hochwertig erfüllen, wenn sie in ihrem Unternehmen ausreichend gestützt und gefördert werden. Diese Förderung und Unterstützung umfasst zwei eng miteinander verknüpfte Dimensionen, Personalmanagement und -führung und die professionelle Gestaltung der Organisation (vgl. Grunwald, K. 2004, S. 375 f.).

Das Leiten und Führen einer Kindertagesstätte umfasst, also immer die Menschenführung und die Organisationsgestaltung. Ein bestimmtes Verständnis der Organisationsgestaltung zieht ein bestimmtes Verständnis der Personalführung nach sich und umgekehrt.

Das Leiten und Führen von sozialen Organisationen ist durch eine Fülle von Herausforderungen geprägt, die weitreichende Konsequenzen für das normative, strategische und operative Management haben. Diese machen die aktive und bewusste Gestaltung eines organisationalen Wandels für Einrichtungen der Sozialen Arbeit zu einer zentralen Aufgabe, die den Wandel zu einer Organisation, die die Auseinandersetzung mit einer sich immer schneller verändernden Umwelt aufgreift und als fundamentale Leitungsaufgabe begreift (vgl. Grunwald, K. 2004, S. 376).

Auf die Frage, wie Organisationen aus organisationssoziologischer Sicht gedacht werden müssen, um den spezifischen fachlichen Anforderungen einer Lebensweltorientierung und der damit verbundenen organisationalen Wandlungsfähigkeit zu entsprechen, möchte ich in den nächsten Gliederungspunkten eingehen.

## **5.1 Organisationssoziologische Perspektiven**

Die neueren organisationssoziologischen Forschungsperspektiven grenzen sich von den bisherigen klassischen Ansätzen, als auch von den moderneren



Konzepten, ab. Ihnen allen werfen die neuen Forschungsansätze eine Verengung auf ein rationalistisches, statisches und strukturelles Bild von Organisationen vor. Die Hauptthematik in der neueren Theoriediskussion besteht dabei in der Ausdifferenzierung konzeptioneller Varianten zur Erklärung und Veränderung von Organisiertheit als ein Merkmal kollektiven Handelns. Organisationen lassen sich eben nicht als rationale, zielorientierte und geplante Systeme mit einer auf die Dauer eingestellten versachlichten Struktur erklären, da sie z.B. über lebensweltlich angeordnete Handlungszusammenhänge mit einer eigenen Kultur verfügen und als dynamische Gebilde permanent in Bewegung sind (vgl. ebd., S. 378).

## **5.2 Organisationskultur und ihr Wandel**

Der Begriff Organisationskultur lässt sich zunächst auf den allgemeinen Kulturbegriff zurückführen. Als instinktarmes und weltoffenes Individuum ist der Mensch auf Kultur angewiesen, weil diese eine für ihn identitätsstiftende, handlungsorientierende und sozialintegrierende Funktion erfüllt. Eine Organisationskultur lässt sich daher, als die Gesamtheit der im Unternehmen bewusst und unbewusst kultivierten, symbolisch oder sprachlich überlieferten Denkmuster, Überzeugungen und Verhaltensnormen, die sich entwickelt und bewährt haben, verstehen. Diese werden von den Mitarbeitern als gültige Formen des Wahrnehmens, Sprechens, Denkens, Urteilens und Verhaltens angenommen. Dieses Sinn und Orientierung stiftende, sozial konstruierte, selbstverständliche und kollektive Phänomen prägt und vereinheitlicht bis zu einem gewissen Umfang das Handeln in einer Organisation (vgl. Grunwald, K. 2004, S. 381).

Dieses hier beschriebene Phänomen kann ich auch in meiner Einrichtung beobachten. Besonders Kolleginnen, die schon viele Jahre als Erzieherin in dieser Einrichtung tätig sind, identifizieren sich sehr stark mit „ihrem Kindergarten“ und haben gewisse gemeinsame Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster entwickelt, die u.a. das Verhalten untereinander und auch den Umgang mit Eltern beeinflussen.

Der Aufbau und die Struktur einer Organisationskultur lässt sich anhand eines Drei- Ebenen- Modells beschreiben. Dies sind die Ebenen der Basisannahmen, die Normen und Standards und das Symbolsystem einer Organisation.

*Die Basisannahmen* als die unterste und abstrakteste Ebene können auch als grundlegende, selbstverständliche und oftmals nicht mehr hinterfragte Orientierungsmuster bezeichnet werden (vgl. ebd.).

*Die Normen und Standards* auf der mittleren Ebene können als Konkretisierung dieser Basisannahmen verstanden werden und umfassen z.B. organisationale Verhaltensrichtlinien und Ge- oder Verbote. Diese beiden Ebenen sind eng miteinander verbunden und sind für die Wahrnehmung und das Handeln in Organisationen von zentraler Bedeutung (vgl. ebd.).

Beide Ebenen schlagen sich wiederum in der sichtbarsten und zugänglichsten Ebene dem *Symbolsystem* nieder. Dieses ist jedoch nur im Zusammenhang mit den zugrunde liegenden Wertvorstellungen verständlich und somit interpretationsbedürftig (vgl. Grunwald, K. 2004, S. 382).

Die Organisationskultur in ihren unterschiedlichen Facetten beeinflusst eine Organisation in verschiedenster Hinsicht, sei es in Bezug auf Strategieentwicklung, Aufbaustrukturen, Ablaufprozesse, Personalmanagement, Informationssysteme, Führungsprozesse sowie Motivation, Identifikation und Leistung der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen (vgl. ebd.).

Meiner Ansicht nach, geht eine Einbindung des Konzepts der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit in unsere Arbeit auch immer mit einer Veränderung der bestehenden Organisationskultur einher. Daher ist es für mich als Leiterin von Bedeutung zu wissen, inwieweit Organisationskultur überhaupt zielgerichtet beeinflusst werden kann.

Dafür werden hier im Wesentlichen drei Positionen differenziert betrachtet.

Die „*Kulturingenieure*“ oder „*Interventionisten*“ gehen davon aus, dass Organisationskultur systematisch aufbaubar, gezielt einsetzbar und planmäßig veränderbar ist (vgl. ebd.).

Die „*Kulturalisten*“ oder „*Puristen*“ können dazu als Gegenpol verstanden werden. Sie sehen Organisationskultur als symbolische Konstruktionen, als Orientierungsmuster, die über einen langen Zeitraum in einem komplexen Vermittlungsprozess erfahren und entwickelt wurden. Sie können daher nicht geplant oder künstlich geschaffen werden. Dies ist oft mit einer hohen Wertschätzung intakter, lebensweltlicher Gemeinschaften verbunden und weist das „Machen“ einer Organisationskultur als naiv und mit normativen Bedenken zurück. Organisationskultur ist als kostbares Traditionsgut zu bewahren. Problematisch wird dies jedoch, wenn eine negative und blockierende Organisationskultur unberücksichtigt bleibt (vgl. Grunwald, K. 2004, S. 283).

Gerade diese Ansichten, den Wunsch langjährige Traditionen und Routinen zu bewahren und die „heile Welt im Kindergarten“ zu erhalten, erlebe ich recht häufig in meiner täglichen Praxis. Daher halte ich die nun folgende Position für die angestrebten Veränderungsprozesse in meiner Einrichtung für am Besten geeignet.

Zwischen diesen beiden Polen angesiedelt ist die vermittelnde Position der *Kurskorrektur*. Die Kurskorrektur einer Organisationskultur initiiert Veränderungen in einem grundsätzlich offenen Prozess, der nicht an einer vorher festgelegten Organisationskultur ausgerichtet ist. Ein mögliches Verfahren, das diese Kurskorrektur umsetzt, nimmt als Ausgangsposition erst einmal eine Diagnose und Beschreibung der bisherigen Organisationskultur vor. Wobei jedoch eine komplette Erfassung nicht möglich ist. Dies bildet die Basis für den eigentlichen Wandlungsprozess, denn nur eine Einsicht in die Notwendigkeit von Veränderungen öffnet den Raum für Neuorientierung. Im Anschluss daran werden Anstöße zur Korrektur gegeben, wie beispielsweise neue Orientierungsmuster in Begleitung von neuen Signalen, die Beendigung nicht mehr sinnvoller Rituale und das Durchbrechen bisheriger Routinen.

Durch eine deutliche aber behutsame „Störung“ sollen Veränderungen in den Rahmenbedingungen und den Strukturen des Systems angeregt werden (vgl. ebd., S.284).

Das Verhältnis von Stabilität und Wandel muss sorgfältig ausbalanciert werden. Veränderungen lassen sich initiieren, aber der Prozess als solcher bleibt offen. Veränderungsprozesse sind beeinflussbar, aber nur bedingt steuerbar. Entwicklungsprozesse in der Organisationskultur auf der Grundlage des Modells der Kurskorrektur sind, wie das Konzept der lernenden Organisation, als organisationale Lernprozesse zu verstehen. Konkrete Maßnahmen der Gestaltung und Veränderung der Organisationskultur setzen zum einen bei den Mitarbeitern/ Mitarbeiterinnen in Form von Personalentwicklung und –selektion, bei der Einführung neuen Personals sowie bei der Aus- und Weiterbildung der Fach- und Leitungskräfte, an. Zum anderen wirken sie auf die Kontextbedingungen, als struktur- und sachbezogene Arbeitsbedingungen und bei den Managementsystemen ein, also beispielsweise bei Aufbaustrukturen, Ablaufprozessen, bei Entlohnungspraktiken und den räumlichen Bedingungen (vgl. Grunwald, K. 2004, S. 386).

*Als Leiterin einer Kindertagesstätte muss ich mir meines Einflusses auf die Organisationskultur in meiner Einrichtung bewusst sein und dies auch als Aufgabe in meiner Verantwortung begreifen. Ich sehe mich dabei in der Rolle der Steuerfrau, einer Impulsgeberin und Begleiterin, auf dem Weg zu einer veränderten Organisationskultur im Kontext einer Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit. Dies beantwortet auch die in der Einleitung gestellte Frage.*

Doch meine Einrichtung existiert nicht losgelöst im luftleeren Raum, sie wird gleichfalls durch verschiedene äußere Faktoren beeinflusst. Es werden beispielsweise politische Entscheidungen getroffen, wie das kostenfreie Vorschuljahr, die erheblichen Einfluss auf die Kontextbedingungen meiner Einrichtung haben. Des Weiteren müssen wir die Einflüsse, die durch die notwendige Kooperation und Vernetzung mit anderen Einrichtungen entstehen, berücksichtigen.

Als eine weitere und sehr bedeutsame Einflussgröße möchte ich hier die Einflüsse von Seiten des Trägers benennen. Er trifft letztendlich alle Entscheidungen in Bezug auf Personalentwicklung und Entlohnungspraktiken. Die vom Träger verkörperten und gelebten Wertvorstellungen, Handlungsrichtlinien, Einstellungen, Sichtweisen und Leitgedanken beeinflussen uns in unserem Denken und Handeln erheblich. Es bestehen vielfältige Zusammenhänge, die uns in unserer Arbeit behindern, aber auch fördern und stützen können.

Auf diese vielfältigen äußeren Einflüsse und Zusammenhänge kann ich jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht näher eingehen.

### **5.3 Die Dynamik von Organisationen**

Eine weitere organisationssoziologische Perspektive ist die Dynamisierung der Organisationstheorie. Dieser Zugang nimmt neben der Gestaltung des geplanten Wandels auch die Frage in den Blick, wie sich Organisationen von selbst verändern. Hier finden insbesondere Konzepte des organisationalen Wandels Beachtung. Eine lernende Organisation ist demnach proaktiv, hat einen diversifizierten Wahrheitsbegriff und ein positives Menschenbild. Sie balanciert individuelle und gruppenbezogene Verfahren aus und orientiert sich an der Zukunft, sie fördert die Kommunikation und schafft innerhalb der Organisation eine Vielfalt von Subkulturen. Sie bewertet Beziehungs- und Aufgabenorientierung als gleichwertig und bevorzugt komplexe Denkmodelle. Dabei wird vorhandenes Wissen genutzt und durch neues Wissen ergänzt. Dies wird in der organisationalen Wissensbasis verankert oder es wird bestehendes Wissen weiterentwickelt, um es für zukünftige Problemlösungen bereitzustellen (vgl. Grunwald, K. 2004, S. 390).

Für die Realisierung dieses organisationalen Lernens ist eine Beachtung folgender Problemstellungen hilfreich:

- Die Organisationsmitglieder müssen bereit sein, ihr Wissen der Organisation zur Verfügung zu stellen, während die Organisation die dafür geeigneten Räume und Strukturen schaffen muss.
- Das von der Organisation übernommene Wissen muss in Form von Handlungsregeln und handlungsleitenden Systemen transferiert werden, die im Sinne einer Hilfestellung konkret genug sind, aber dennoch genügend Freiraum für situationsbezogene Anpassungen bieten.
- Die neuen Leitlinien müssen in die Handlungsweisen der Organisationsmitglieder integriert werden, dazu müssen die Menschen motiviert werden, diese zu akzeptieren und auch anzuwenden.
- Es muss eine Rückmeldung über die beabsichtigten und auch unbeabsichtigten Folgen, die die Anwendung dieses Wissens hatte, erfolgen. Diese Rückmeldungen werden dann wiederum zum Gegenstand des weiteren organisationalen Lernens (vgl. Grunwald, K. 2004, S. 391 f.).

#### **5.4 Die Bedeutung dieser Sichtweisen für die Institution Kindertagesstätte**

Das Leiten und Führen einer sozialen Einrichtung wird vom Autor, Klaus Grunwald, als die bewusste und professionelle Gestaltung von Organisationen, im Sinne einer lebensweltorientierten Erbringung von sozialen Dienstleistungen verstanden. Eine solche fachliche Verortung geht von einer Analyse der gesellschaftlichen Verhältnisse aus und bezieht sich auf die Spezifität heutiger gesellschaftlicher Aufgaben. Eine in diesem Sinne verstandene Soziale Arbeit in einer Kindertagesstätte ist stets orientiert an den Interessen der Kinder und Eltern bzw. der Lebenswelt und kritisch gegenüber organisationaler und professioneller Beharrlichkeit. Die Leitung wird hier daran gemessen, inwieweit sie es den Akteuren ermöglicht, diese grundlegenden fachlichen Perspektiven in ihrer Arbeit zu verwirklichen und in ihren organisationalen Bezügen zu verankern. Nur eine stete Überprüfung der formalen Organisationsstrukturen und der gelebten Organisationskulturen ermöglicht eine Weiterentwicklung der Sozialen Arbeit (vgl. Grunwald, K. 2004, S. 393).

*Auf der Grundlage dieser Erkenntnisse kann ich die eingangs von mir gestellte Frage beantworten. Die Institution Kindertagesstätte bietet noch keinen angemessenen Rahmen, um die unterschiedlichen lebensweltlichen Erfahrungen, Bedürfnisse und Interessen der Eltern in unserer Arbeit zu berücksichtigen.*

Meiner Meinung nach ist der institutionelle Wandel im Sinne einer Lebensweltorientierung in Gang gesetzt, aber noch nicht vollzogen worden. Wir verharren noch in unseren zum Teil starren Strukturen und Ablaufprozessen des Systems und halten noch zu gern an unseren bisherigen Routinen fest. Die Rahmenbedingungen, Handlungsregeln und handlungsleitenden Systeme in den Einrichtungen bieten kaum Hilfestellung und Freiraum für situationsbezogene Anpassungen. Fachkräfte, die diese Differenzen zwischen den Interessen und Bedürfnissen der Familien und den gegebenen institutionellen Bedingungen und Möglichkeiten erkennen und in ihrer Arbeit berücksichtigen, beschreiten oftmals eigene Wege, entsprechend ihres professionellen Selbstverständnisses und ihres individuellen Handlungsspielraumes. Teilweise entsteht damit eine „Praxis unter der Hand“, die institutionell noch nicht gerahmt ist. So gibt es beispielsweise auch in meiner Einrichtung Absprachen, die es Eltern ermöglichen, ihr Kind auch über die Öffnungszeit hinaus in der Einrichtung betreuen zu lassen. Auch eine, diesen Ansätzen entsprechende, Personalführung und –entwicklung wird noch nicht als grundlegende Aufgabe verstanden.

Da ich mich, wie schon genannt, in diesem Kontext als Impulsgeberin, die sich ihrer Verantwortung und ihres Einflusses bewusst ist, verstehe, möchte ich in den nun folgenden Gliederungspunkten eine Veränderung der formalen Organisationsstruktur und -gestaltung im Sinne einer Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit in den Kindertagesstätten anregen. Wie in der Einleitung beschrieben, begrenze ich mich auf die Vorbereitung und Durchführung von zwei Aufnahmegesprächen mit Eltern eines Krippenkindes in unsere Einrichtung. Diese Gespräche sind ein Teil des Aufnahmeverfahrens und können nur in diesem Kontext verstanden werden. Ich werde versuchen, meine bisher gewonnenen Erkenntnisse in die weiteren Ausführungen einfließen zu lassen.

## **6 Das Aufnahmeverfahren von Krippenkindern in unserer Kindertagesstätte im Kontext der Lebensweltorientierten Arbeit mit Eltern**

Wie die Bezeichnung „Verfahren“ schon treffend bewusst macht, handelt es sich dabei um ein weitgehend strukturiertes und institutionell geprägtes Verfahren, das einer gewissen Arbeitsroutine unterliegt. Obwohl das Aufnahmeverfahren in den einzelnen Kindereinrichtungen sicher unterschiedlich gehandhabt wird und auch in Einzelfällen (z.B. die Aufnahme von Geschwisterkindern) vom regulären Ablauf abweicht, lässt sich meiner Ansicht nach eine gewisse Grundabfolge feststellen. Die konzeptionelle Ausgestaltung liegt in der Verantwortung der Leitung und hat Einfluss auf die Sichtweisen und Handlungen der Fachkräfte, auch im Sinne der vorhin beschriebenen Organisationskultur.

### **6.1 Die Erstkontakte**

Das Aufnahmeverfahren in der Einrichtung beginnt mit den ersten eher unverbindlichen Kontakten, die die Eltern zur Einrichtung aufnehmen. Diese Kontakte können spontane Besuche in der Einrichtung, Telefonate oder auch terminierte Informationsgespräche sein, die dann fortgesetzt werden, wenn eine offizielle Anmeldung des Kindes in der Einrichtung erfolgt. Dieser Zeitpunkt wird, so kann ich feststellen, immer weiter nach vorn verlegt, da eine Vormerkung häufig schon vor dem eigentlichen Geburtstermin des Kindes erfolgt. werdende Eltern sind gezwungen, sich schon sehr frühzeitig um einen entsprechenden Betreuungsplatz zu bemühen und melden sich verständlicherweise in mehreren Einrichtungen an. Für die Eltern beginnt der Aufnahmeprozess bereits mit der Auseinandersetzung, wann, wie und wer ihr Kind nach der Elternzeit betreuen soll.

Zwischen der Anmeldung und der tatsächlichen Aufnahme des Kindes liegen oftmals 1 ½ bis 2 Jahre. Es gibt Eltern, die in dieser Zeit mehrmals in der Einrichtung anrufen oder vorbeikommen, um zu erfahren, ob ein Betreuungsplatz zum gewünschten Zeitpunkt zur Verfügung steht. Da jedoch die Nachfrage größer als das vorhandene Platzangebot ist, viele Eltern in



mehreren Einrichtungen angemeldet sind oder aber auch aus anderen Gründen (z.B. Verlust des Arbeitsplatzes) von einer Fremdbetreuung wieder absehen, ist es mir nicht immer möglich, eine verbindliche Zusage zu treffen. Dies führt zu einer Verunsicherung auf beiden Seiten. Besondere Schwierigkeiten habe ich, wenn ich Eltern sagen muss, dass wir ihr Kind nicht aufnehmen können. Daher halte ich mich bewusst an das Datum der Anmeldung. Dieses Vorgehen lässt zwar eine Lebensweltorientierung außen vor, zeigt aber auch ihre Grenzen auf, indem ich Entscheidungen treffen muss, die nicht willkürlich getroffen werden, aber auch nicht verhandelbar sind. Dieses Vorgehen erkläre ich den Eltern mit der Anmeldung.

Obwohl sich viele Eltern in dieser Zeit die Frage stellen: „Ist dies die richtige Einrichtung für uns? Wird sich mein Kind hier wohlfühlen?“ und sich auch verschiedene Einrichtungen anschauen, haben sie auch Befürchtungen überhaupt keinen Krippenplatz zu bekommen. Ihre Entscheidungsfreiheit ist damit oftmals eingeschränkt und sie müssen dann vielleicht auch einen Platz annehmen, der nicht ihren Vorstellungen entspricht. Dies beeinflusst auch ihr Verhalten. Sie sind teilweise sehr bemüht, einen „guten Eindruck“ zu hinterlassen. Erst mit einer verbindlichen Zusage oder dem Abschluss des Betreuungsvertrages erhalten sie die notwendige Sicherheit und können sich auf diesen neuen Lebensabschnitt einstellen. Daher werden, auch auf Drängen der Eltern, die Aufnahmegespräche häufig schon vier bis sechs Monate vor der eigentlichen Aufnahme geführt. Dieser Zeitraum ist sehr groß, da die Entwicklung des Kindes schnell voranschreitet, sich Bedingungen ändern, aber auch Informationen verloren gehen können. Das Aufnahmegespräch findet somit unter verschiedenen Voraussetzungen statt.

## **6.2 Das Aufnahmegespräch**

### **6.2.1 Die Vorgaben zum Aufnahmegespräch**

In der Sekundärliteratur des Kindergartens habe ich, neben den allgemeinen und wichtigen Hinweisen und Erläuterungen für die Gesprächsführung mit

Eltern, folgende Sicht- und Vorgehensweisen für das Aufnahmegespräch vorgefunden.

*„Das Aufnahmegespräch markiert den Start in eine gemeinsame Zukunft. Hier werden in erster Linie wichtige Informationen über das Kind, die Familie und die Kindereinrichtung ausgetauscht. Die Erzieherin erfragt (beispielsweise mit Hilfe einer Checkliste), wie sich das Kind bisher entwickelt hat, was es für Stärken und Schwächen.... Ferner wird über die Familiensituation gesprochen (Familienstand,...etc.), werden die Erziehungsziele und das Erziehungsverhalten der Eltern angesprochen. Die Erzieherin stellt die Einrichtung vor.... Im Aufnahmegespräch wird auch besprochen, wie die Eingewöhnungsphase in der Einrichtung verläuft“ (Textor, M. R. 2009, S. 42).*

Dieses hier dargelegte Vorgehen zielt wiederholt auf das Entstehen einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft und ist daher, meiner Ansicht nach, nicht empfehlenswert. Es verstärkt das Ungleichgewicht zwischen den Gesprächspartnern. Die Kindereinrichtung, hier die Erzieherin, sammelt Informationen und gibt Informationen, ohne dabei die Sicht der Eltern in ihrem Handeln zu berücksichtigen. Allerdings erkennt der Autor den prägenden Einfluss dieses Gespräches für die weitere Zusammenarbeit mit Eltern und unterstreicht in seinen weiteren Ausführungen, dass es notwendig ist, dass auch der Vater an diesem Gespräch teilnimmt (vgl. ebd., S. 43).

Eine Vorgehensweise, die meiner Ansicht nach, nicht so stark die formale, institutionelle Seite betont und auch die Bedürfnisse und Gefühle der Eltern anspricht, beschreibt Heidi Vorholz.

*„Das Ziel dieser Gespräche ist es, die Eltern auf den Übergang vorzubereiten und diesen Übergang so individuell wie möglich zu gestalten. Gleichzeitig müssen auch wichtige organisatorische Dinge geklärt werden“ (Vorholz, H. 2007, S. 68).*

Sie schlägt vor, mit den Eltern folgende Fragen zu besprechen:

- Wie bereiten die Eltern ihr Kind auf den Kindergarten vor?

Dabei geht es um Vorschläge, wie Eltern das Kind auf den Übergang vorbereiten und um die Regelungen der Eingewöhnungszeit (vgl. ebd.).

- Welche Bedürfnisse und Gefühle haben die Eltern selbst?

Hierbei geht es darum, welche Bedeutung dieser Übergang für die Familie hat. Eltern sollen ihre eigenen Gefühle und Empfindungen nicht verdrängen. Die Erzieherin kann den Eltern dabei Sicherheit und Gelassenheit vermitteln (vgl. ebd.).

- Was müssen die Eltern an organisatorischen Dingen beachten?

Hier geht es um die erforderlichen vertraglichen Angelegenheiten. Sie weist darauf hin, dass dieser Teil das Gespräch nicht bestimmen sollte (vgl. ebd.).

- Was sollte die Kindertagesstätte über das Kind wissen?

An dieser Stelle geht es um Informationen, die die Eltern der Einrichtung über ihr Kind geben. Sie rät, Eltern nicht zu sehr auszufragen und empfiehlt daher, ihnen eine Liste mit Fragen mit nach Hause zu geben (vgl. ebd., S. 69). Diese Liste umfasst Angaben zu den Personalien des Kindes und der Eltern, aber auch Fragen über Erkrankungen, Anfälligkeiten, Gewohnheiten und Spielverhalten des Kindes (vgl. ebd. S. 131 ff.). Bei ihrem nächsten Besuch soll mit den Eltern über diese Liste gesprochen werden.

Die Fragen auf dieser Liste sollten, meiner Ansicht nach eher im persönlichen Gespräch geklärt werden. In der mir vorliegenden Literatur habe ich keine Aussagen über eine Einbindung des Aufnahmegespräches in das gesamte Aufnahmeverfahren gefunden.

#### 6.2.2 Das Aufnahmegespräch in unserer Einrichtung

Dieses Gespräch ist mindestens der zweite persönliche Kontakt, den ich als Leiterin mit den Eltern habe. Bis vor einigen Monaten habe ich diesem Gespräch recht wenig Beachtung geschenkt, da die Aufnahme von Kindern in unsere Einrichtung zwar wichtig, aber nur eine von vielen Aufgaben ist, die

ich im Rahmen meiner Tätigkeit als Leiterin erfüllen muss. Inhaltlich ging es hauptsächlich um die Unterzeichnung des Betreuungsvertrages, die Vermittlung von Informationen über unsere Einrichtung und um Absprachen zur Eingewöhnungszeit.

Durch meine Mitarbeit im Projekt „Hilfen zur Erziehung“ im Rahmen des Studiums und die Auseinandersetzung mit dieser Thematik in dieser, hier vorliegenden Arbeit, haben sich meine Sichtweisen und Einstellungen jedoch verändert.

Ich habe erkannt, dass das Aufnahmegespräch zwar immer noch der Vertragsunterzeichnung und der Information dient, aber auch in anderer Hinsicht von großer Bedeutung ist.

- Es ist der offizielle Auftakt für den bedeutsamen Übergang des Kindes von der Familie in die Kindereinrichtung.
- Es bietet vielfältige Möglichkeiten, das Kind und seine Familie näher kennen zu lernen und mehr über ihre individuellen Bedürfnisse, Erfahrungen, Wünsche und Voraussetzungen zu erfahren.
- Es ist bedeutend für die weitere Zusammenarbeit mit den Eltern, da auch hier die Anerkennung, Wertschätzung und Respekt der bisherigen Erziehungsleistungen der Eltern eine große Rolle spielen.
- Es hat Einfluss auf die Bewältigung des Übergangs durch das Kind und durch die Eltern, da schon hier Unterstützung angeboten werden kann.
- Ich repräsentiere in diesem Gespräch meine Einrichtung mit ihrer Arbeit und ihren Grundhaltungen.
- Es liegt in meiner Verantwortung und ich habe an dieser Stelle die direkte Möglichkeit, mein eigenes pädagogisches Handeln im Sinne einer Lebensweltorientierten Arbeit zu verändern und damit auch Signale zu setzen, die die Haltungen meiner Mitarbeiterinnen beeinflussen können.

Daher halte ich es für wichtig, gerade dieses Gespräch sehr bewusst vorzubereiten, durchzuführen und zu reflektieren. In der Vorbereitung des Gespräches habe ich bereits einige Veränderungen vorgenommen. So lade ich jetzt immer die Mutter und den Vater/ Partner ein und bemühe mich, einen gemeinsamen Termin zu finden. Dies ist oft recht schwierig und bedarf der Bereitschaft, auch außerhalb der Öffnungszeiten einen Gesprächstermin zu ermöglichen. Die Eltern bekommen jetzt von mir eine schriftliche Einladung, in der ich ihnen die Ziele, Inhalte und Dauer des Gespräches mitteile (siehe Anlage 2: Einladung). Dieser Einladung füge ich schon im Vorfeld alle, meiner Ansicht nach, wichtigen Informationen bei.

Dies sind:

- alle Bestandteile des Betreuungsvertrages,
- ein Informationsheft über unsere Einrichtung mit kurzen Informationen zum Konzept, Tageslauf, Essengeld usw. (siehe Anlage 3: Elternbrief),
- unsere Hausordnung,
- unser Konzept zur Eingewöhnung (siehe Anlage 1: Konzept zur Eingewöhnung), mit dem dazugehörigen Elternbrief (siehe Anlage 4: Elternbrief zur Eingewöhnung),
- und die verschiedenen Belehrungen, wie das Infektionsschutzgesetz und die Einverständniserklärung zur zahnärztlichen Untersuchung.

Dies sind immer noch sehr viele Informationen, doch ich denke, dass die Eltern so die Möglichkeit haben, sich bewusster und genauer zu informieren und sich untereinander abzusprechen. Sie werden nicht erst, wie vorher, im Gespräch mit dieser Informationsflut konfrontiert. Meine ersten Erfahrungen zeigen, dass sich die Eltern wirklich schon im Vorfeld informieren und dadurch gezielte Fragen stellen. Der informelle Teil des Gespräches kann nun erheblich kürzer gefasst werden und es verbleibt mehr Zeit für das eigentliche Gespräch über das Kind und seine Familie. Dies verändert auch meine Ausgangsposition und die der Eltern. Sie sind nicht mehr in der Position der „unwissenden Informationsempfänger“ und ich bin nicht mehr ununterbrochen gezwungen Informationen zu geben. Die bewusste Einbeziehung des

Vaters oder Partners verdeutlicht nicht nur, dass auch wir seine Bedeutung für die Entwicklung des Kindes anerkennen und eine Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern anstreben, sondern die Eltern haben auch während des Gespräches die Möglichkeit sich auszutauschen, Absprachen zu treffen und sich in ihrer Position zu stärken.

Die Durchführung von Aufnahmegesprächen werde ich im empirischen Teil meiner Arbeit genauer betrachten und reflektieren.

### 6.3 Die Eingewöhnungszeit

Wie im Punkt 4.5 schon erwähnt ist es in vielen Kindereinrichtungen üblich, das Kind in Begleitung der Eltern einzugewöhnen. Da unsere Krippenplätze bisher zu 100% ausgelastet sind, werden neue Plätze erst mit dem dritten Geburtstag eines Krippenkindes frei. Dies hat für uns den Vorteil, dass wir über ein gestaffeltes Aufnahmeverfahren verfügen. Für Eltern bedeutet dies aber oftmals, dass nicht immer ein Platz zum gewünschten Termin frei ist und Wartezeiten entstehen. Dadurch werden gerade berufstätigen Müttern hohe Anpassungsleistungen abgefordert. Bereits vor zwei Jahren, nach dem Inkrafttreten des Bildungsplanes, haben wir uns in unserer Einrichtung ein Konzept für die Eingewöhnung von Krippenkindern erarbeitet. Als Grundlage diente uns damals das Berliner Eingewöhnungsmodell, welches jedoch wie im Punkt 4.4.3 bereits verdeutlicht, die Berücksichtigung der Eltern als Übergänger vermissen lässt. Wir haben später jedoch bewusst die Eingewöhnungszeit auf sechs Wochen verlängert, um auf unvorhergesehene Schwierigkeiten reagieren zu können. Dies sind beispielsweise Erkrankungen des Kindes oder der Begleitperson, Urlaubsreisen oder terminliche Probleme der Eltern. Die Eingewöhnung findet vor dem eigentlichen Vertragsbeginn statt und ist für alle Eltern kostenfrei. Damit wollen wir sicherstellen, dass alle Eltern an der Eingewöhnung teilnehmen können. Dieses Vorgehen wird auch vom Träger der Einrichtung gewünscht und versicherungsrechtlich abgesichert. Nicht abgesichert werden allerdings der arbeitzeitliche und finanzielle Mehraufwand und die zusätzliche Arbeitsbelastung, die dieses Vorgehen mit sich bringen. Trotzdem geben wir den Familien in den ersten bei-

den Wochen für jeweils eine Stunde am Nachmittag die Möglichkeit zum individuellen Gespräch und Kennenlernen. Diese Zeit verbringt die Erzieherin exklusiv mit den Eltern und dem Kind im Gruppenzimmer. Diese Stunde wird im Dienstplan vermerkt und gilt als Arbeitszeit, aber durch den nicht stimmigen institutionellen Rahmen lastet es auf unseren Schultern, wie wir diesen professionellen Anspruch umsetzen und ermöglichen. Nach anfänglichen Unsicherheiten haben die Erzieherinnen sehr positive Erfahrungen gesammelt. Sie erklären, dass sie diese Zeit besonders intensiv erleben und sie es schön finden, das Kind und seine Familie schon im Vorfeld näher kennen zu lernen. Sie müssen nicht mehr mit einem Auge auf die anderen Kinder schauen und können die verschiedenen Fragen der Eltern in Ruhe beantworten. Dieses Angebot wird auch gern von den Vätern und Müttern gemeinsam genutzt. Die Erzieherinnen berichten, dass die meisten Eltern sehr aufgeschlossen sind und gern über ihr Kind erzählen. Daher halten wir dieses Angebot trotz der fehlenden Rahmenbedingungen für eine lohnenswerte Investition, die uns nach meinem jetzigen Wissensstand auch einer Lebensweltorientierten Arbeit näher bringt.

Der weitere Verlauf ist dem Vorgehen im Berliner Eingewöhnungsmodell ähnlich, nur dass wir einen größeren zeitlichen Spielraum haben und auch in Einzelfällen einen Besuch am Nachmittag anbieten.

#### 6.4 Das Elterngespräch nach Beendigung der Eingewöhnungszeit

Dieses Gespräch findet etwa zwei bis drei Monate nach der Aufnahme des Kindes statt. Auch dieses Gespräch ist in unserer Konzeption verankert und dient dem gegenseitigen Erfahrungsaustausch. Auf der Grundlage einer Lerngeschichte und den ersten Fotos berichten die Erzieherinnen von Entwicklungsfortschritten, aber auch möglichen Schwierigkeiten des Kindes. Wir nehmen an, dass Eltern gern hören möchten, dass sich ihr Kind bei uns wohl fühlt. Sie sind demnach sehr beunruhigt und/ oder traurig, wenn dies noch nicht der Fall ist. Wir fragen nach, wie die Eltern diese Zeit erlebt haben und suchen bei Problemen gemeinsam nach Lösungsmöglichkeiten.

Diese Erläuterungen verdeutlichen meiner Ansicht nach, dass das Aufnahmegespräch in ein komplexes, institutionelles Verfahren eingebunden ist. Wir haben entsprechend unseres professionellen Selbstverständnisses Veränderungen in Ablauf und Struktur des Verfahrens vorgenommen, die uns einer Lebensweltorientierung näher bringen, die aber institutionell noch nicht angemessenen gerahmt werden. Es fehlen beispielsweise handlungsleitende und –stützende Regelungen zur Arbeitszeit und zum Personaleinsatz, aber auch entsprechende Weiterbildungsmöglichkeiten. Es darf nicht sein, dass die notwendige Zeit für eine Zusammenarbeit mit Eltern von der Verfügungszeit der Erzieherinnen für die Kinder abgerungen werden muss. Daher stoßen wir auch immer wieder an unsere Grenzen.

Inwieweit die Erzieherinnen meiner Einrichtung die unterschiedlichen Bedarfe der Eltern und die lebensweltlichen Einflüsse erkennen und bewusst in ihre Arbeit integrieren wollen und können, ist mir an dieser Stelle noch nicht in vollem Umfang deutlich. Dies muss zu einem späteren Zeitpunkt noch thematisiert werden. Dafür bietet diese Arbeit eine gute theoretische Grundlage.

## **7 Empirische Untersuchungen**

### **7.1 Die Gesprächsanalyse – Begründung des Verfahrens**

In den vorangegangenen Kapiteln habe ich vielfältige theoretische Erkenntnisse dargelegt, daraus Schlussfolgerungen für die pädagogische Arbeit in den Kindertagestätten gezogen und Differenzen zwischen der Theorie einer Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit und der vorhandenen Praxis in unseren Einrichtungen aufgezeigt. In dem nun folgenden Abschnitt möchte ich an Hand von zwei Aufnahmegesprächen aufzeigen, dass eine Wahrnehmung und Berücksichtigung der unterschiedlichen Erfahrungen, Wünsche und Interessen der Eltern in diesen Gesprächen notwendig und für die weitere Zusammenarbeit von Bedeutung ist. Eine Zielstellung dabei ist es auch, mein eigenes Handeln und dessen Einfluss auf das Gespräch zu erkennen und im Sinne eines organisationalen Lernens weiterzuentwickeln.



Als methodisches Mittel wählte ich dazu die Gesprächsanalyse. Eine Zusammenarbeit mit Eltern erfolgt hauptsächlich über die verschiedenen Gespräche mit den Eltern. Gespräche gehören zu unserem Alltag und spiegeln diesen wiederum in der realen Situation des Gespräches wider. Das Aufnahmegespräch ist das Gespräch in dem der Alltag der Familien und das Alltagsgeschehen unserer Einrichtungen erstmals aufeinander treffen und miteinander kombiniert und in Einklang gebracht werden müssen. Eine Lebensweltorientierte Soziale Arbeit ist interessiert an den Widersprüchlichkeiten des Alltags und betont die Alltagsnähe in ihren Handlungsmaximen. Daher scheint es mir auch am sinnvollsten, diese realen Gespräche aus unserem Alltag zum Gegenstand meiner Untersuchung zu machen und diese zu analysieren.

## **7.2 Methodische Überlegungen**

Da wir in unserer Einrichtung ein gestaffeltes Aufnahmeverfahren durchführen, standen in dieser Zeit nur zwei Aufnahmegespräche von Krippenkindern an und ich musste darauf hoffen, dass die Eltern mit einer Aufzeichnung der Gespräche einverstanden sind. Da es mir zum einen um die Verdeutlichung meines Handelns und Einflusses in dieser realen Gesprächssituation geht und ich zum anderen die Wahrnehmung und Berücksichtigung der unterschiedlichen Bedarfe der Eltern in den Mittelpunkt stelle, werde ich an der Durchführung der Gespräche keine Veränderungen vornehmen. Verändert habe ich nur die bereits angesprochene, organisatorische Vorbereitung.

Im folgenden Abschnitt möchte ich eher allgemein einbringen, was mir nach der Durchführung und dem erstmaligen Hören der Gespräche sofort aufgefallen ist, bevor ich mich dann anschließend der genauen Analyse der Gespräche zuwende. Zur Analyse der Gespräche werde ich eigene Fragestellungen entwickeln, denen ich bestimmte Abschnitte und Äußerungen aus den Gesprächen zuordnen möchte, um daraus entsprechende Schlussfolgerungen für unsere weitere pädagogische Arbeit zu ziehen.

## 7.3 Der Verlauf der Gespräche

### 7.3.1 Gemeinsamkeiten in den Gesprächen

Der genaue Wortlaut für das erste Gespräch ist der Anlage 5 und für das zweite Gespräch in der Anlage 6 dieser Arbeit transkribiert und kann dort nachgelesen werden.

Beide Gespräche fanden in meinem Büro statt, wobei ein Gespräch innerhalb und ein Gespräch außerhalb der Öffnungszeiten unserer Einrichtung lag.

#### ○ *Die Gesprächsdauer und Inhalte:*

Durch die vorherige Zusendung der Informationen bemerkte ich gleich, dass die Gespräche wesentlich kürzer verliefen, als meine bisherigen Aufnahme-gespräche. Diese dauerten vorher mindestens 1 ½ Stunden. Beide Mütter bestätigten mir, dass sie sich die Informationen durchgelesen haben. Den Vater bzw. Partner habe ich nicht explizit befragt. Ich habe auch nicht nachgefragt, ob sie zu anfangs Fragen haben und ihr Verständnis vorausgesetzt. Daher bin ich bei meinen weiteren Ausführungen auch nicht mehr so detailliert auf einzelne Inhalte eingegangen und habe eher Zusammenfassungen gegeben. Ich hatte nicht den Eindruck, dass die Eltern noch genauere Informationen zu unserem Haus wünschten. Die Eltern, insbesondere die Mütter habe ich als interessiert, informiert und gut auf das Gespräch vorbereitet wahrgenommen. Beide hatten Spielsachen, Schnuller und Getränke für ihr Kind mitgebracht, um es bei Bedarf abzulenken und zu beruhigen. Fragen und damit Klärungsbedarf entstanden erst im weiteren Verlauf der Gespräche.

Durch den Verlauf der Gespräche wurden meine Empfindungen, dass es oftmals an den gleichen Stellen des Vertrages zu Fragen und möglicherweise Problemen kommt, bestätigt. Es entstand auch in diesen beiden Gesprächen, wenn auch aus unterschiedlichen Gründen, Klärungsbedarf bei den Abholberechtigten Personen (Gespräch 1: Z. 211-231; Gespräch 2: 481-505), der Teilnahme an der Ganztagesverpflegung (Gespräch 1: Z.157-176;

Gespräch 2: Z.357-395) und den Betreuungszeiten (Gespräch 1: Z. 54-67; Gespräch 2: Z. 262-274). Beide Mütter hatten an dieser Stelle noch nichts eingetragen. Auf einzelne Gesprächsausschnitte werde ich meinen folgenden Ausführungen noch näher eingehen.

- *Die Gesprächsteilnehmer:*

An beiden Gesprächen nahmen die Mutter, der Vater bzw. Partner und das Kind teil. Die Anwesenheit des Kindes hatte in beiden Gesprächen direkten Einfluss auf den Gesprächsverlauf. Zum einen wurden die Gespräche dadurch sehr lebendig und ich konnte einen ersten Eindruck vom Umgang und den Beziehungen innerhalb der Familie gewinnen. Beide Kinder waren sehr aktiv. Zum anderen fiel es mir aber immer wieder schwer, meinen „roten Faden“ wieder zu finden. Mir ist aufgefallen, dass ich die Gespräche zum großen Teil mit den Müttern führte und sich der Vater bzw. Partner um das Kind bemühte (Bsp. Gespräch 1: Z. (Zeilen) 354–356; Gespräch 2: Z. 72) und daher nicht immer dem Gespräch folgen konnte. Die Kinder saßen auch meist auf dem Schoß des Vaters/ Partners. Auch die Aufmerksamkeit der Mütter richtete sich verständlicherweise immer wieder auf das Kind. Es ist daher zu überlegen, ob die Teilnahme von so jungen Kindern an den nächsten Gesprächen empfehlenswert ist. Ich denke, die Gespräche könnten ohne das Kind ungestörter stattfinden und auch der Partner könnte sich eher am Gespräch beteiligen. Doch ich möchte auch nicht den Eindruck erwecken, dass Kinder stören. Die Eltern müssten sich dann außerdem noch um eine andere Betreuungsmöglichkeit für ihr Kind bemühen, was sicher nicht immer einfach wäre, denn bisher, als ich den Vater/ Partner noch nicht ausdrücklich zu diesem Gespräch eingeladen habe, wurden die Kinder meist von diesem zu Hause betreut. Doch eine Teilnahme des Vaters bzw. Partners empfinde ich aus heutiger Sicht für wichtig und werde darauf nochmals im Punkt 7.4 eingehen.

- *Die Gesprächsführung:*

Als ich mir die Aufnahme des ersten Gespräches anhörte, dachte ich: „Ach nee, das geht ja gar nicht!“ Ich muss erkennen, dass meine Gesprächsführung noch sehr verbesserungswürdig ist. Dies wurde mir jedoch erst deutlich,

als ich mich selbst reden hörte. Ich habe innerhalb der Sätze häufig nach den richtigen Worten gesucht, da ich Fachausdrücke vermeiden und den Eltern keine Versprechungen machen wollte, die wir nicht einhalten können (Bsp. Gespräch 1: Z. 257–260; Gespräch 2: Z. 53–62). Dies hat aus meiner Sicht zu undeutlichen und möglicherweise verwirrenden Aussagen geführt, obwohl mir dies von meinen Gesprächsteilnehmern nicht zurückgemeldet wurde. Ich habe in beiden Gesprächen keine offenen Fragen gestellt und insbesondere das erste Gespräch sehr dominiert. Beide Gespräche wurden durch Dritte gestört, im ersten Gespräch klingelte das Telefon (Gespräch 1: Z. 345–351) und im zweiten Gespräch verabschiedete sich eine Kollegin (Gespräch 2: Z. 379).

Die Eltern hatten gerade im ersten Gespräch kaum Gelegenheit, von sich und ihren Befindlichkeiten und Erfahrungen zu berichten. Ich begann hier fast augenblicklich mit den Regelungen zum Betreuungsvertrag. Dies führte meiner Meinung nach dazu, dass die Asymmetrie und damit die institutionelle Seite im Gespräch verstärkt wurden. Ich vermute, die Eltern sahen sich in der Rolle der pflichtbewussten Informationsempfänger. Dieses Vorgehen verdeutlicht aber auch, wie wenig Gedanken ich mir bisher über die Gestaltung und Durchführung dieses wichtigen Gespräches gemacht habe und zeigt, welche Zielstellungen ich in der Vergangenheit damit verbunden habe. Daher habe ich, entgegen meiner methodischen Vorüberlegungen, im zweiten Gespräch auch Veränderungen in der Durchführung vorgenommen und den Einstieg in das Gespräch geändert (Gespräch 2: Z. 9–33) und mir bewusst vorgenommen, die Eltern zum Erzählen einzuladen (Gespräch 2: Z. 172 und 173).

### 7.3.2 Die Unterschiede in den Gesprächen

- *Unterschiedliche Voraussetzungen:*

Beide Gespräche fanden unter unterschiedlichen Voraussetzungen statt.

*Die Mutter im Gespräch 1* hatte im Vorfeld schon mehrmals angerufen und war auch schon zu Besuch in die Einrichtung gekommen. Da ein Betreuungsplatz zum gewünschten Zeitpunkt nicht zur Verfügung steht, muss

sie nun 6 Monate warten und ihrem Arbeitgeber sagen, dass sie noch nicht wieder an ihren Arbeitsplatz zurückkehren kann. Das Gespräch fand auf ihr Drängen hin statt, um ihrem Arbeitgeber den genauen Antrittstermin mitteilen zu können. Ich wusste, dass sie bereits eine große Tochter hat, die früher in einem anderen Kindergarten betreut wurde, in welchem sie ihr zweites Kind aber unter keinen Umständen anmelden wollte und daher auch die Wartezeit in Kauf nahm. Eine Begründung dafür kannte ich nicht.

*Anders verhielt es sich im zweiten Gespräch.* Hier hatte die Mutter ihr Kind angemeldet und nur einmal kurz nachgefragt. Als ich ihr dann mitteilte, dass wir einen Platz zum gewünschten Zeitpunkt zur Verfügung haben, sagte sie mir, dass sie schon einen Vertrag mit einer anderen Kindertagesstätte abgeschlossen hat, diesen aber gern wieder kündigen wollte, um zu uns zu kommen. Diese Mutter hatte eine Wahlmöglichkeit und entschied sich für uns. Unterschwellig freute ich mich über diese Entscheidung, hatte aber auch im Kopf, dass die Mutter uns sicher mit der anderen Einrichtung vergleichen würde. Es ist das erste Kind der Familie.

- *Beteiligung der Familien am Gespräch (Gesprächsanteile):*

Wie oben schon erläutert, hatte ich im ersten Gespräch den Eindruck, dass das Gespräch durch mich sehr dominiert und damit das Ungleichgewicht zu Gunsten der Institution verstärkt wurde. Daher habe ich auch Veränderungen im Ablauf des zweiten Gespräches vorgenommen. Diese kleinen und recht einfach umsetzbaren Veränderungen führten meiner Ansicht nach sehr deutlich zu einer Verbesserung des Gleichgewichts unter den Gesprächsteilnehmern und stärkte die Position der Eltern als gleichberechtigte Partner im Gespräch. Die Eltern hatten vielmehr Gelegenheit, von sich, ihrer Tochter und ihren Erfahrungen zu berichten. Außerdem bemühte ich mich mehr auf ihre Äußerungen einzugehen.

Um dieses Empfinden einmal in Zahlen auszudrücken, habe ich die einzelnen Zeilen, in denen die Eltern gesprochen haben zusammengezählt und mit der Gesamtzeilenzahl des Gespräches ins Verhältnis gesetzt. Dieses Vorgehen entspricht zwar nicht einer wissenschaftlichen Analyse, verdeutlicht aber sehr eindrucksvoll das Ergebnis. Im ersten Gespräch hatten die Eltern nur zu

ca. 28% Gelegenheit sich zu äußern (110 Zeilen von 393), wobei die Eltern im zweiten Gespräch bereits zu rund 42% am Gespräch beteiligt waren (195 Zeilen von 459). Dieses Vorgehen entspricht meiner Ansicht nach auch der Philosophie einer Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit, indem ich die vorhandenen Strukturen im Gespräch verändert und damit die Voraussetzungen hergestellt habe, die eine Artikulation der Eigensicht und ein Aushandeln erst ermöglichen.

Ebenfalls bemerkt habe ich, dass sich der Vater im zweiten Gespräch aktiver am Gespräch beteiligte, als der Partner im ersten Gespräch.

## **7.4 Die Analyse der Gespräche**

### **7.4.1 Die einzelnen Kategorien mit ihren Fragestellungen**

In diesem Gliederungspunkt möchte ich nun näher auf die Inhalte der Gespräche eingehen und dabei von mir entwickelte Fragestellungen beantworten, die ich einer bestimmten Kategorie zugeordnet habe. Dabei sollten die eben genannten Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Gesprächen immer im Auge behalten werden. Es kann auch zu Überschneidungen kommen, da ich denke, dass einzelne Aussagen der Eltern mehreren Kategorien zugeordnet werden können.

In einer Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit geht es anfänglich erst einmal um die Wahrnehmung der unterschiedlichen Erfahrungen, Bedürfnisse und Wünsche der Familien durch die pädagogischen Fachkräfte. Das Aufnahmegespräch bietet, wie bereits festgestellt, vielfältige Möglichkeiten die Familie kennen zu lernen. Daher habe ich die ersten beiden Kategorien mit den folgenden Fragestellungen entwickelt. Es handelt sich dabei um lebensweltliche Erfahrungen des Raumes, der Zeit und auch in den sozialen Beziehungen.

#### *1. Die Erfahrungen der Eltern mit der Institution Kindertagesstätte*

*Welche Erfahrungen der Eltern mit der Institution Kindertagesstätte werden im Gespräch deutlich? Welchen Einfluss haben diese auf das Gespräch? An*

*welchen Stellen hätte ich nachfragen können, um mehr Kenntnisse über die individuellen Erfahrungen der Eltern zu erhalten? Welche Bedeutung könnten diese für unsere Arbeit haben?*

## *2. Die Kenntnisse und Informationen über die Familie*

*Welche Kenntnisse und Informationen habe ich aus den Gesprächen über die Familien und Lebensbedingungen gewonnen und welche mögliche Bedeutung könnten diese für unsere Arbeit haben? Wo hätte ich nachfragen können, um noch mehr Hintergrundinformationen zu erhalten?*

Eine Lebensweltorientierte Soziale Arbeit ist an den Widersprüchlichkeiten des Alltags interessiert. In diesem Gespräch treffen die unterschiedlichen Erfahrungen, Erwartungen und Vorstellungen der Familien und die der Einrichtung aufeinander und müssen erstmalig miteinander in Einklang gebracht werden. Dies geschieht über das Medium des Verhandelns. Auf das bestehende Ungleichgewicht zwischen mir (Institution) und den Eltern habe ich bereits hingewiesen. Trotzdem möchte ich die stattgefundenen Verhandlungen näher betrachten und habe mir daher folgende Kategorie erarbeitet:

## *3. Das Medium des Verhandelns*

*Welche Aushandlungen haben stattgefunden? An welchen Stellen des Gespräches wurde verhandelt? Worum ging es dabei? Welches Ergebnis brachten diese Verhandlungen?*

Die Beteiligung und Einbeziehung des Vaters bzw. Partners, so wurde es hoffentlich in dieser Arbeit deutlich, halte ich für besonders wichtig. Sie ist nicht nur für die Entwicklung des Kindes von großer Bedeutung und für die weitere Zusammenarbeit mit den Eltern erstrebenswert, sondern hat auch Einfluss auf den Verlauf des Aufnahmegespräches, siehe auch Punkt 7.3. Daher möchte ich noch einmal auf die Gespräche schauen und versuchen, die Bedeutung der Teilnahme des Vaters/ Partners herauszuarbeiten.

#### *4. Beteiligung des Vaters bzw. Partners am Gespräch*

*Warum ist es wichtig, dass auch der Vater/ Partner am Gespräch teilnimmt?*

*Welche Erkenntnisse können wir daraus gewinnen?*

#### 7.4.2 Die Erfahrungen der Eltern mit der Institution Kindertagesstätte

*In beiden Gesprächen* klangen die Erfahrungen der Eltern an, als sie selbst noch ein Kindergartenkind waren (Gespräch 1: Z. 22; Gespräch 2: Z. 25 und 28). Ich bin nicht näher darauf eingegangen. Durch ein Nachfragen hätte ich jedoch erfahren können, welche Erinnerungen sie mit ihrer Kindergartenzeit verbinden, insbesondere da die Mutter im ersten Gespräch selbst in unsere Einrichtung gegangen ist und sicher auch noch einige Erzieherinnen kennt. Dies könnten positive Erinnerungen sein, die sich auch positiv auf die weitere Zusammenarbeit auswirken können, aber auch negative.

*Im ersten Gespräch* wurde mir mitgeteilt, dass die Tochter in einem anderen Kindergarten betreut wurde und sie dort ein anderes Vorgehen bei der Essengeldabrechnung praktizierten (Z. 162-165). Ich wertete dies als Kritik an dieser Einrichtung und habe daher unser Vorgehen sehr genau erläutert, um zu zeigen, dass dies bei uns nicht so gehandhabt wird (Z.66-82). Dies war sicher nicht in diesem Umfang nötig. Ich hätte an dieser Stelle eher nachfragen sollen, was sie bewogen hat, ihr zweites Kind nicht mehr dort anzumelden und welche Erwartungen und Wünsche sie nun an uns richtet.

In den Zeilen 54–56 sprach die Mutter eine frühere Regelung an, die besagte, dass Kinder mit zwei Jahren und neun Monaten ein Kindergartenkind werden. Da es hier gerade um die Betreuungszeiten ging, nahm ich an, dass es ihr dabei um den zu zahlenden Elternbeitrag ging und nicht um den Übergang in den Kindergarten. Allerdings fragte ich auch hier nicht nach.

Die Mutter wusste bereits aus eigener Erfahrung, dass das Jugendamt die Elternbeiträge bei Geringverdienern übernimmt und fragte gezielt nach (Z. 186–188). Hier gab es dann später (Z. 420-456) noch formelle Fragen zur Antragstellung. Daraus könnte ich ableiten, dass der Mutter schon über einen längeren Zeitraum nur ein geringes Einkommen zur Verfügung steht und die



Familie möglicherweise schon Strategien entwickelt hat, um mit dieser Situation zu Recht zu kommen.

*Im zweiten Gespräch* hatte die Mutter bereits einen Vertrag mit einer anderen Einrichtung abgeschlossen. Auf meine Frage, warum sie jetzt zu uns kommt, nannte sie organisatorische Gründe (Z. 37 und 38). Da ich die andere Einrichtung kenne, hatte ich in meinem Hinterkopf, aber immer den Gedanken, dass sie unser Konzept mit dem der anderen Einrichtung vergleichen würde und bemühte mich daher ständig, unser pädagogisches Handeln zu begründen (Z. 53–56; 63 und 64). In Zeile 93 fragte die Mutter auch gezielt, ob die Erzieher in ihrer Gruppe bleiben oder wechseln. Diese Frage wird nur selten von den Eltern gestellt und ich führte dies auf ihr Wissen über die andere Einrichtung zurück und begründete wiederum unser anderes Vorgehen. Genauso verhielt es sich mit der Frage, wann die Kinder gebracht werden müssen (Z. 395–398). Hier allerdings erhielt ich die Bestätigung, dass sie unser Vorgehen mit dem der anderen Einrichtung verglich. Anstatt immer nur unser Handeln recht ausholend zu begründen, hätte ich möglicherweise auch einmal fragen können, ob sie auch diese andere Vorgehensweise akzeptieren kann, welche Bedeutung dies für sie hat und was ihr außerdem noch für ihr Kind wichtig wäre.

#### 7.4.3 Die Kenntnisse und Informationen über die Familie

##### ○ *Erstes Gespräch:*

Im Vorfeld erzählte die Mutter, dass ihr Partner bis 16.00 Uhr arbeiten musste (Zeilen 7 und 8). Im Gespräch erfuhr ich, dass die Mutter ebenfalls gleich wieder ihre Arbeit aufnehmen möchte (Z. 88-92). Sie ist fest angestellt und arbeitet 20 Stunden als Verkäuferin (Z. 475-478). Ihr Verdienst ist gering (Z. 186-188; 480-482). Auf eine längere Arbeitszeit und damit mehr Verdienst hatte sie wegen dem Kind verzichtet. Sie muss einige Kilometer Arbeitsweg zurücklegen und hat beantragt an ihren Wohnort versetzt zu werden (Z. 485). Da Arbeitsantritt und der Übergang in die Einrichtung zeitgleich stattfinden, muss die Mutter erhöhte Anforderungen bewältigen. Eine Anpassungsleis-

tung hat bereits stattgefunden (Z. 90–99). Ihr Arbeitgeber scheint dafür jedoch Verständnis zu haben.

Da beide Eltern berufstätig sind, sollten Termine für eine weitere Zusammenarbeit frühzeitig bekannt gegeben werden und immer in Absprache mit den Eltern erfolgen. An dieser Stelle hätte ich mich auch nach der Arbeit und den Arbeitsbedingungen des Partners erkundigen können. Obwohl beide berufstätig sind, haben sie scheinbar nur ein geringes Familieneinkommen. Diese könnte bei zusätzlichen Leistungen der Einrichtung von Bedeutung sein.

Im Gespräch stellte sich heraus, dass die Familie bereits Kinder aus unserer Einrichtung kennt und ihr Sohn mit diesen befreundet ist (Z. 261-271). Dies könnte bedeuten, dass sie sich bei Fragen und Problemen auch an die Eltern dieser Kinder wenden und dort Unterstützung erfahren können. Sie haben bereits soziale Kontakte innerhalb unserer Einrichtung geknüpft.

Die Mutter beschreibt ihr Kind, als eher aufgeweckt (Z. 359). Nachfragen und eine Einladung über ihr Kind zu erzählen, erfolgten an dieser Stelle leider nicht. Es hätte uns jedoch mehr Aufschluss darüber gegeben, wie die Mutter ihr Kind sieht und ihren Erfahrungen Bedeutung und Anerkennung verliehen. Ihr Sohn hat keine Allergien oder Vorerkrankungen (Z. 202-207).

In der Familie lebt noch eine große Schwester, die aber keine Kindereinrichtung mehr besucht (Z. 142-144). Fragen beispielsweise nach dem Alter und den Beziehungen der Geschwister habe ich nicht gestellt. Auf die Informationen über den Lebenspartner möchte ich im Punkt 7.4.5 näher eingehen.

#### ○ *Zweites Gespräch*

In diesem Gespräch erhielt ich wesentlich mehr Informationen. Die ich hier kurz zusammenfassen möchte. Die Mutter hatte an diesem Tag ein Vorstellungsgespräch, dessen Ausgang noch offen ist (Z.11-22). Dies führte zu verständlichen Unsicherheiten, die im Gespräch besonders bei zeitlichen Vereinbarungen hervortraten. Der Vater ist als LKW- Fahrer meist die ganze Woche unterwegs (Z. 235- 238), hat sich aber scheinbar mit der Situation

abgefunden (Z. 256). Sollte die Mutter die neue Stelle bekommen, hätte auch sie große Herausforderungen zu bewältigen, sie müsste sich dort erst einmal einarbeiten, hätte lange und ungünstige Arbeitszeiten und kann nicht auf die Unterstützung des Vaters zurückgreifen. Dies könnte den Übergang in die Kindereinrichtung erschweren. Daher scheint es mir besonders wichtig, dass die Großeltern als familiäres Netzwerk zur Verfügung stehen. Dies wurde auch von den Eltern benannt (Z. 239; 247-252). Eine Oma wohnt im selben Haus (Z. 486). Nach diesen Informationen könnte die weitere Zusammenarbeit mit den Eltern aus zeitlichen Gründen schwierig werden. Auch hier sollten unbedingt langfristige Termine nach Absprache mit den Eltern vereinbart werden. Oftmals werden sicher die Großeltern das Holen und Bringen des Kindes übernehmen und es fehlt dann das persönliche Gespräch mit den Eltern. Es müssen daher andere Wege gesucht werden. Wie die Großeltern möglicherweise in die Zusammenarbeit einbezogen werden könnten, bleibt noch zu klären. Die Mutter ist unter der Woche oftmals auf sich gestellt, daher kann es sein, dass sie sich mit Fragen oder Problemen an die Erzieherin wendet, die für ihre Sorgen Verständnis aufbringen sollte.

Die Mutter wirkte auf mich sehr sicher, wenn sie über die Entwicklung und das Verhalten ihrer Tochter sprach. Auch der Vater brachte eigene Erfahrungen ein (Z. 139; 198; 230) und stellte Fragen (Z. 430; 434). Die Mutter erzählte, dass ihre Tochter gerade laufen lernt (Z. 71; 184) und sehr aktiv ist (Z. 179; 181). Sie berichtete, dass ihre Tochter nach anfänglichen Problemen nun auch bei der Oma schläft (Z. 174-177), sie bereits auf den Topf geht (Z.184-194) und sie mit der Nahrungsumstellung (Z.195-201) und dem Zähneputzen (Z. 310 und 311) begonnen haben. Auch weitere Schlafgewohnheiten und die Bemühungen der Eltern, ihre Tochter an ein Schlafen im Hellen zu gewöhnen, wurden zum Thema (Z. 203-229):

In einem Abschnitt des Gesprächs (Zeilen 172- 258) habe ich besonders viele Informationen erhalten und ich würde diesen Gesprächsteil als gelungen einschätzen. Durch die Gesprächsbereitschaft der Eltern und mein Eingehen auf ihre Äußerungen und Fragen stellte sich eine Situation her, die es den Eltern ermöglichte ungezwungen zu erzählen. Auch ich fühlte mich in diesem

Teil des Gespräches sicher. In den Äußerungen der Eltern erkannte ich, dass sie sich um die Entwicklung ihrer Tochter sehr bemühen und diese auch entsprechend fördern. Ich hatte den Eindruck, dass gerade die Veränderungen der Schlafgewohnheiten der Vorbereitung auf die Kindereinrichtung dienen.

Ich denke, dass sie mit der Frage, ob die Kinder mit einem Jahr sauber sein müssen (Z. 436), ihre eigenen Ansichten rückversichern wollten. In der Frage nach dem Trinken (Z. 447), erkannte ich den Wunsch der Mutter, darauf zu achten, dass ihr Kind viel trinkt. Daher auch ihr Hinweis mit der Schnabeltasche (Z. 451). Da dieser Wunsch auch schon von anderen Eltern geäußert wurde und wir ein eigenes Vorgehen dazu entwickelt haben (Z. 453-461), konnte ich sie in dieser Hinsicht beruhigen. Wir haben auch über das Mitbringen von Übergangsobjekten gesprochen (Z. 458- 472).

Die Tochter hat keine Vorerkrankungen und Allergien (Z. 509-514). Allerdings berichten die Eltern, dass ihre Tochter besonders beim Schlafen sehr schwer atmet und eine Operation der Polypen anstehen könnte (Z. 515-520). Sie versicherten mir, dass wir uns darüber aber keine Sorgen machen müssten (Z. 521 und 522).

#### 7.4.4 Das Medium des Verhandelns

*Im ersten Gespräch* fand meiner Meinung nach kein Verhandeln zwischen den Eltern und der Leiterin (Institution) statt. Ich denke, es bestand kein Bedarf, da die Vorstellungen der Mutter mit unseren Vorstellungen gut vereinbar waren. Dies könnte beispielsweise an den Erfahrungen liegen, die die Mutter bereits mit der Institution Kindertagesstätte gesammelt hat. Es entstand an manchen Stellen allenfalls Rede- oder Klärungsbedarf, z.B. bei den Betreuungszeiten (Z. 53-68), den Abholberechtigten (Z. 211-220) und wie schon genannt bei der Essengeldabrechnung und dem Antrag für Übernahme der Elternbeiträge.

*Anders dagegen im zweiten Gespräch.*

Durch die offene Option auf eine neue Arbeitsstelle war die Mutter verständlicherweise noch nicht in der Lage, genaue Aussagen über die notwendige Betreuungszeit und den genauen Verlauf der Eingewöhnungszeit zu treffen. Hinzu kam noch die geplante Urlaubsreise. Daher kam es im Verlauf des Gesprächs zu Verhandlungen zwischen den Eltern und der Leiterin.

In den Zeilen 262-276 und 316- 347 ging es um das Aushandeln der Betreuungszeit, die ich in den Vertrag eintragen musste und die formellen Regelungen, wie diese geändert werden können. In engem Zusammenhang damit stehen der Elternbeitrag und die Teilnahme an der Essenversorgung (Z. 372-378). Zur Teilnahme an der Ganztagesverpflegung blieb die Entscheidung, mit der Aussage, dass sie sich das auch noch überlegen können, offen (Z. 375). Bei der Vereinbarung zur Betreuungszeit fanden wir einen Kompromiss. Wir einigten uns auf eine Betreuung über 6 Stunden und sobald die Entscheidung über den Arbeitsantritt gefallen ist, wird die Mutter diese ändern. Sollte dies zeitlich nicht mehr für diesen Monat möglich sein, sichern wir dies über eine Mehrbetreuung ab. Dieses Vorgehen ist zwar für uns nicht vorteilhaft, ermöglichte jedoch diesen Kompromiss.

Auch beim Ablauf der Eingewöhnungszeit (Z. 584-650) handelten wir einen Kompromiss aus. Hier kamen uns unsere im Punkt 6.3 bereits erwähnten Veränderungen am Ablauf der Eingewöhnungszeit zu Gute. Die Einigung war schwierig und verlangte von mir eine gewisse Zurücknahme unserer konzeptionellen Vorstellungen, doch die Mutter sagte sehr deutlich, dass sie mit diesem Vorschlag einverstanden ist und formulierte ihre Eigensicht, wie folgt: „Genau, also ich steh dann nicht, ehrlich gesagt unter Druck, wenn er zu mir sagt, entweder sie fangen nun an oder Pech gehabt. Die Arbeit ist mir erst mal ehrlich gesagt wichtiger“ (Z. 647-649).

Ebenfalls notwendig erschien den Eltern eine Absicherung für den Fall, dass sie nur telefonisch Bescheid geben können, wer ihre Tochter abholt (Z. 481-505). Das hier beschriebene Vorgehen ist ebenfalls eine bereits erfolgte

Reaktion auf lebensweltliche Einflüsse. Diese schon von uns getroffene Regelung war mir bei der Beantwortung der Frage sehr hilfreich.

#### 7.4.5 Beteiligung des Vaters bzw. Partners am Gespräch

Wie im Abschnitt über das Aufnahmegespräch in unserer Einrichtung schon erwähnt, halte ich die Teilnahme des Vaters/ Partners an diesem Gespräch für wichtig. Grundsätzlich werden erst einmal alle Informationen direkt auch ihm gegeben. Er hat die Möglichkeit selbst nachzufragen und von seinen Erfahrungen zu berichten. Die Mutter muss nicht erst zu Hause wiedergeben, wie das Gespräch usw. verlaufen ist. Dies halte ich besonders bei den Darlegungen unserer Vorstellungen über die weitere Zusammenarbeit für wichtig. Der Vater/ Partner kann sich selbst einen eigenen ersten Eindruck verschaffen und ist nicht auf die Vermittlung durch die Mutter/ Partnerin angewiesen. Direkt im Gespräch können Absprachen erfolgen und Unklarheiten beseitigt werden.

##### ○ *Erstes Gespräch*

Ich habe erst in diesem Gespräch erfahren, dass der Partner nicht der leibliche Vater des Kindes ist (Z. 134-137). In seiner Antwort (Z. 137) „Ja kann man sagen, aber nicht neu:“ könnte ich deuten, dass sie schon länger zusammen sind und er gern möchte, dass wir sie als „ganz normale Familie“ sehen. Diesen Eindruck bestätigt auch die Aussage, dass der Junge zu ihm „Papa“ sagt (Z. 139). Obwohl ich den Vater angesprochen hatte, wurde diese Antwort durch die Mutter gegeben. Dies machte mich etwas unsicher und anstatt näher nachzufragen, begründete ich, warum dieses Wissen für uns von Bedeutung ist (Z.141 und 142). Durch weiteres Nachfragen hätte ich jedoch erfahren können, wie alt der Junge war, als die Trennung stattfand und wie evtl. der mögliche Umgang mit dem leiblichen Vater geregelt ist. Dies muss nun an anderer Stelle in Erfahrung gebracht werden.

Eine weitere Unsicherheit entstand bei der Frage nach den Abholberechtigten (Z. 211 und 212). Die Mutter hatte den Partner noch nicht eingeschrieben und fragte mich, ob sie ihn einschreiben muss (Z.213 und 214). Dafür gab es

nur rechtliche Gründe, doch von mir wurde wiederum der Eindruck produziert, dass sie doch keine „normale Familie“ sind und dies war mir unangenehm. Zumal die Mutter ihren Partner mir gegenüber immer als „er“ bezeichnete (Z. 7 und Z. 213) und nicht beispielsweise als Freund oder Partner. Ich deute dies als Unsicherheit der Mutter mir gegenüber, denn in Bezug zum Kind nannte sie ihn mehrmals „Papa“ (Z. 139 und 354). Während des Gespräches konnte ich beobachten, dass sich der Partner von sich aus sehr um das Kind bemühte (Z:153) und er wurde auch von der Mutter indirekt dazu aufgefordert (Z. 354) „...nehme mal den Papa mit!“.

Da es sich bei diesem Gespräch und den Aussagen nur um einen kleinen Ausschnitt aus der Realität dieser Familie handelt, könnte ich allenfalls daraus mutmaßen, dass die Rolle des sozialen Vaters bereits ganz und die Rolle des Partners noch nicht vollständig integriert wurden.

- *Zweites Gespräch*

Die Tochter saß während des Gesprächs die ganze Zeit auf dem Schoß des Vaters und wurde auch von ihm immer wieder beruhigt. Allgemein konnte ich hier feststellen, dass sich der Vater aktiver am Gespräch beteiligte. Dies könnte mehrere Ursachen haben. Es wäre denkbar, dass ihn meine veränderte Gesprächsführung eher dazu anregte, dass er schon von seinem Wesen her aufgeschlossen ist oder, da die Tochter noch sehr klein ist, gerade jeder Fortschritt von Bedeutung ist. Ich fand, dass seine Bemerkungen das Gespräch an manchen Stellen auflockerten (Z. 72; 139; 230 und 414). Obwohl er die ganze Woche nicht zu Hause ist, schien er an der Entwicklung seiner Tochter interessiert zu sein und am Familienleben teilzuhaben (Z. 198; 209; 225; 466-468). Er stellt auch gezielte Fragen nach dem Ablauf in unserer Einrichtung (Z. 447; 430; 553-550). Auch die Frage, ob im Notfall auch telefonisch Bescheid gesagt werden kann, wer die Tochter abholt, wurde von ihm gestellt (Z.494-496). Diese Frage könnte damit begründet werden, dass er sich Gedanken macht, wie die Familie das Abholen der Tochter ohne ihn organisieren wird.

Durch die Teilnahme des Vaters konnten die Eltern gleich vor Ort klären, dass auch seine Mutter als Abholberechtigte eingetragen wird (Z.481-486) und es wurde ebenfalls gleich die Feststellung getroffen, dass die Mutter die Eingewöhnung übernehmen wird (Z. 537): „Das wird wohl eher an dir hängen bleiben!“ Die Eltern konnten sich bei der Einigung über den Ablauf der Eingewöhnung noch einmal gegenseitig rückversichern (Z. 617-622).

Mir fiel auf das der Vater einen anderen Nachnamen trägt und bei meiner Frage nach dem gemeinsamen Sorgerecht antworteten beide gleichzeitig: „Ja!“ (Z. 475-479). Hier schienen die Rollen, anders als im ersten Gespräch, deutlich zu sein. Der Vater wurde von der Mutter noch aufgefordert den Vertrag zu unterschreiben (Z. 474). Dieses sichere Auftreten der Eltern machte auch mich an dieser Stelle sicherer.

## **7.5 Zusammenfassung**

Diese Analyse verdeutlicht wie wichtig es ist, sich mit der Vorbereitung und Durchführung von Aufnahmegesprächen zu befassen. Sie sollten nicht in der Routine des Alltags untergehen. Es ist erkennbar, dass schon kleine Veränderungen dazu beitragen können, den Erfahrungen, Befindlichkeiten und Interessen der Eltern mehr Beachtung zu einzuräumen. Den Eltern und ihren bisher erbrachten Leistungen werden somit mehr Anerkennung und Wertschätzung entgegengebracht. Dies bildet eine gute Ausgangsbasis für die weitere Zusammenarbeit mit den Eltern. Die Teilnahme und Einbeziehung des Vaters oder Partners halte ich für erstrebenswert.

Durch diese Auseinandersetzung wird deutlich, dass wir in diesem Gespräch vielfältige Informationen aus der Lebenswelt der Familien erhalten, die für unsere weitere pädagogische Arbeit von Bedeutung sein können. Ebenfalls erkennbar sind auch die unterschiedlichen lebensweltlichen Einflüsse, die in diesem Gespräch zum Tragen kommen. An manchen Stellen hätten gezielte Nachfragen die Kenntnisse noch erweitert und einige Unsicherheiten wären möglicherweise gar nicht erst aufgetreten. Durch eine Einladung zum Erzählen erhalten die Eltern den nötigen Raum, um über ihre eigenen Erfahrungen, Wünsche und Erwartungen zu berichten. Dies stärkt und verändert die Posi-



tion der Eltern und trägt zu einem verbesserten Gleichgewicht zwischen den Gesprächspartnern bei. Damit können die weitere Zusammenarbeit positiv beeinflusst werden und die Eltern bei ihrem eigenen Übergang Unterstützung erfahren.

## **8 Zusammenfassung und Ausblick**

Diese Arbeit gliedert sich in mehrere große Themenbereiche. Alle Bereiche sind dem Ziel untergeordnet, dass die pädagogischen Fachkräfte die unterschiedlichen Erfahrungen, Bedürfnisse und Interessen der Eltern in ihrer Zusammenarbeit mit ihnen wahrnehmen und in ihrer pädagogischen Arbeit berücksichtigen können und sollen.

Dazu erfolgte am Anfang eine Auseinandersetzung mit der Forderung nach einer Erziehungspartnerschaft von Eltern und Kindertagesstätte. Da sich diese Partnerschaft als nicht geeignet und tragfähig erwies, wurden in den folgenden Ausführungen die Konzepte der Zusammenarbeit und der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit hinzugenommen.

Es wurde herausgearbeitet, dass es durch das Konzept der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit möglich ist, die unterschiedlichen Bedarfe der Familien zu erkennen und in unsere Arbeit zu integrieren.

Dieses Konzept stand daher für die weitere Bearbeitung des Themas im Mittelpunkt und wurde in den folgenden Abschnitten, bei der Begleitung von Übergängen und speziell bei der Begleitung des ersten Übergangs des Kindes von der Familie in die Kindertagesstätte, konkretisiert. Dabei bestätigte sich die eingangs aufgestellte Hypothese, dass es uns bisher an geeigneten Konzepten und Ansätzen, die nicht nur das Kind sondern auch die Bedürfnisse der Eltern berücksichtigen, gefehlt hat.

Die Realisierung des Konzeptes einer Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit erfolgt erst einmal durch die pädagogischen Fachkräfte selbst in Koproduktion mit den Familien. Ihr professionelles Selbstverständnis ist zwar eine

notwendige Bedingung für die Umsetzung des Konzepts, aber keine ausreichende. Daher kommt im nächsten Abschnitt dieser Arbeit eine weitere Perspektive hinzu, die Perspektive der organisationalen und leitungsbezogenen Rahmenbedingungen. Es ging hierbei um den nicht stimmigen, institutionellen Rahmen der Kindereinrichtungen und um die Rolle, welche die Leitung der Einrichtung in diesem Zusammenhang spielt.

Im letzten Abschnitt dieser Arbeit schließt sich der Kreis der bisherigen Ausführungen. Jede Kindereinrichtung hat für die Begleitung des Übergangs des Kindes von der Familie in die Kindertagesstätte ein eigenes Vorgehen und damit ein eigenes Aufnahmeverfahren entwickelt. An dieser Stelle wird dieses Vorgehen mit den gewonnenen theoretischen Erkenntnissen dieser Arbeit in Zusammenhang gebracht und durch die Analyse von zwei Aufnahmegesprächen, die in dieses Verfahren eingebunden sind, noch einmal verdeutlicht.

In dieser Arbeit wurde meiner Meinung nach deutlich, dass es uns auch innerhalb eines nicht stimmigen, institutionellen Rahmens möglich ist, die unterschiedlichen Bedürfnisse, Erfahrungen und Interessen der Eltern wahrzunehmen und in unserer Arbeit zu berücksichtigen. Schon bewusste, kleine Veränderungen in unseren Sicht- und Handlungsweisen können uns einer Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit näher bringen und somit die Zusammenarbeit mit den Eltern positiv beeinflussen. Dies ist ein langer und beschwerlicher Weg, der u.a. bei den pädagogischen Fachkräften ein professionelles Selbstverständnis im Sinne einer Lebensweltorientierten Arbeit voraussetzt. Des Weiteren muss sich der Wandel der Institution Kindertagesstätte, zu einer Institution die dieses Handeln rahmt, ermöglicht und fördert, weiter fortsetzen. Dazu kann auch die Leitung einer Kindertagesstätte beitragen.

## LITERATURVERZEICHNIS

Berwanger, Dagmar/ Griebel, Wilfried (2009): Übergänge erfolgreich begleiten und gestalten. In: Kinderzeit. Zeitschrift für Pädagogik und Bildung. Das didacta Fachmagazin. Jahrgang 2009, Heft 1, S. 8-10.

Blank, Brigitte/ Textor, Martin R. (2004): Eltern*mit*arbeit: Auf dem Wege zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Herausgeber: Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen. 2. überarbeitete u. aktualisierte Fassung. München, gefunden: [www.stmas.bayern.de/kinderbetreuung/tageseinrichtungen/elternmitarbeit.pdf](http://www.stmas.bayern.de/kinderbetreuung/tageseinrichtungen/elternmitarbeit.pdf), verfügbar am 12.03.2009.

Der Bayrische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (2003): Entwurf für die Erprobung. Herausgeber: Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen. Staatsinstitut für Frühpädagogik München. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.

Dusolt, Hans (2008): Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft . Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Griebel, Wilfried/ Niesel, Renate (2006): Mit Veränderungen umgehen lernen – Transitionen in der Partnerschaft bewältigen. In: Textor; Martin R. (Hrsg:) Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen, S. 82–100. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Griebel, Wilfried/ Niesel, Renate: Die Bewältigung von Übergängen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen als Co- Konstruktion aller Beteiligten. In: Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch. Herausgeber: Textor, Martin R. gefunden: [www.kindergartenpaedagogik.de/1220.html](http://www.kindergartenpaedagogik.de/1220.html), verfügbar am 24.04.2009.

Griebel, Wilfried/ Niesel, Renate: Der Eintritt in den Kindergarten – eine bedeutsame Transition. gefunden:

[www.familienhandbuch.de/cms/kindertagesbetreuung-](http://www.familienhandbuch.de/cms/kindertagesbetreuung-Transition.pdf)

Transition.pdf, verfügbar am 23.03.2009.

Griebel, Wilfried/ Niesel, Renate: Der Übergang von der Familie in den Kindergarten: Unterstützung von Kindern und Familie. Staatsinstitut für Frühpädagogik.

gefunden: [www.ifp.bayern.de/projekte/laufende/niesel-griebel-1.html](http://www.ifp.bayern.de/projekte/laufende/niesel-griebel-1.html), verfügbar am 23.03.2009

Griebel, Wilfried/ Niesel, Renate: Transitionen zwischen Familie, KiTa und Schule. Zur Bewältigung von Übergängen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen und zwischen den Bildungseinrichtungen. gefunden:

[www.bildungsserver.de/](http://www.bildungsserver.de/)

Innovationsportal/bildungplus.html?artid=503, verfügbar am 23.03.2009.

Grunwald, Klaus (2004): Manageriale Organisationsgestaltung im Kontext einer Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit. In: Grunwald, K./ Thiersch, H. (Hrsg.): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern, S. 375–399. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Grunwald, Klaus/ Thiersch, Hans (2004): Das Konzept Lebensweltorientierte Soziale Arbeit- einleitende Bemerkungen. In: Grunwald, K./ Thiersch, H. (Hrsg.): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern, S. 13–39. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Hautumm, Annette/ Prott, Roger (2004): 12 Prinzipien für eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Eltern. Berlin: Verlag das Netz.

Laewen, H.-J./ Andres, B./ Hederavi, E. (2003): Die ersten Tage- ein Modell zur Eingewöhnung in der Krippe und Tagespflege. 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Mienert, Malte (2008): Willkommen und Abschied. Übergänge in der Kita gestalten. In: Frühkindliche Bildung im Team gestalten und umsetzen. G 4.1. Berlin: Dr. Josef Raabe Verlags- GmbH.

Mienert, Malte/ Vorholz, Heidi (2007): Gespräche mit Eltern. Entwicklungs-, Konflikt- und Informationsgespräche. 1. Aufl. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.

Mienert, Malte/ Vorholz, Heidi (2008): Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Neue Chancen für die Zusammenarbeit mit Eltern. In: Frühkindliche Bildung im Team gestalten und umsetzen, G.1.1. Berlin: Dr. Josef Raabe Verlags- GmbH.

Netta, Brigitte (2009): Schon auf den ersten Übergang kommt es an. In: Kinderzeit. Zeitschrift für Pädagogik und Bildung. Das didacta Fachmagazin. Jahrgang 2009, Heft 1, S. 12-15.

Niesel, Renate: Fachtagung Kooperation Kindergarten – Grundschule. Transition – der Übergang in die Grundschule als tragfähige Basis zukünftiger Lebensbewältigung, gefunden: [www.regierung.unterfranken.bayern.de/imperia/md/content/regufr/sonstiges/fachvortrag-transitionen.pdf](http://www.regierung.unterfranken.bayern.de/imperia/md/content/regufr/sonstiges/fachvortrag-transitionen.pdf), verfügbar am 28.04.2009.

Sächsischer Bildungsplan (2006): Der Sächsische Bildungsplan- ein Leitfa- den für pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten. He- rausgeber: Sächsisches Staatsministerium für Soziales. Weimar- Berlin: Ver- lag das Netz.

Seminarunterlagen „Beobachtung und Dokumentation im Elementarbereich“. WS 2008/ 2009. Hochschule Mittweida. Fachbereich Soziale Arbeit. Frau Prof. Zill- Sahm.

Textor; Martin R. (2006): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Textor, Martin R. (2009): Elternarbeit im Kindergarten. Ziele, Formen, Methoden. Neuauflage 2009. Norderstedt: Books on Demand GmbH.

Textor, Martin R.: Erziehungspartnerschaft – eine neue Qualität in der Beziehung zwischen Kindertageseinrichtungen und Familien, In: Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch, gefunden: [www.kindergartenpaedagogik.de/370.html](http://www.kindergartenpaedagogik.de/370.html), verfügbar am 13.03.2009.

### **Rechtsquellen:**

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23.Mai 1949 (BGB1. I S.1)(BGBIII 100-1) zuletzt geändert durch Gesetz zur Änderung des Grundgesetzes (Artikel 96) vom Juli 2002 (BGB.I S. 2863).

Sächsisches Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen (Gesetz über Kindertageseinrichtungen- SächsKitaG). In der Fassung der Bekanntmachung vom 29.12.2005.

Sozialgesetzbuch (SGB), Achtes Buch (VIII), Kinder- und Jugendhilfe  
In der Fassung der Bekanntmachung vom 8. Dezember 1998 (BGB1. I S. 3546)

(BGB1. III 860-8)

Zuletzt geändert durch Kinder- und Jugendhilfeweiterentwicklungsgesetz vom 8. September 2005 (BGB1. I S. 2729).

## **ANLAGENVERZEICHNIS**

	Anzahl der Seiten
Anlage 1: Konzept zur Eingewöhnung	1
Anlage 2: Einladung	1
Anlage 3: Elternbrief	3
Anlage 4: Elternbrief zu Eingewöhnung	1
Anlage 5: Gespräch 1	15
Anlage 6: Gespräch 2	20

## **ANLAGE 1: KONZEPT ZUR EINGEWÖHNUNG**

### **DIE EINGEWÖHNUNG**

Der Wechsel von der Familie in eine Kindertagesstätte stellt für das Kind, die Eltern aber auch für die jeweilige Erzieherin eine große Herausforderung dar. Um diese enorme Anpassungsleistung des Kindes zu erleichtern und zu unterstützen, gibt es in unserer Einrichtung eine Eingewöhnungszeit.

Diese ist für die Eltern, bis auf anfallendes Verpflegungsgeld, kostenfrei. Die Kinder und deren Eltern haben in dieser Zeit die Möglichkeit, sich mit unserer Einrichtung, den verschiedenen Abläufen, den neuen Spielkameraden und natürlich mit der Erzieherin vertraut zu machen. Dadurch soll eine sichere Basis für den weiteren Aufenthalt des Kindes in unserer Kita geschaffen werden.

Wir betrachten die Eingewöhnungszeit als abgeschlossen, wenn sich die Kinder nach kurzer Zeit von ihrer Erzieherin trösten lassen. Diese Entwicklung kann bei jedem Kind unterschiedlich verlaufen, daher wird diese Zeit innerhalb eines festgelegten Rahmens sehr individuell gestaltet. Den erhöhten Ansprüchen von besonders kleinen Kindern tragen wir mit unseren unterschiedlichen Regelungen Rechnung.

#### **1. REGELUNGEN FÜR DIE EINGEWÖHNUNG VON KRIPPENKINDERN (1 JAHR– CA. 3 JAHRE)**

- Wir beginnen mit der Eingewöhnung in der Regel 6 Wochen vor Vertragsbeginn.
- In den ersten beiden Wochen findet in sehr ruhiger Atmosphäre ein erstes Kennenlernen statt. Das Kind darf am Nachmittag eine Stunde allein mit seiner Erzieherin und der Bezugsperson in der Einrichtung verbringen. Das Kind kann in erster Linie Raum und Material erkunden und erste Kontakte aufnehmen. Die Eltern haben die Möglichkeit Fragen zu stellen und von ihrem Kind zu erzählen.
- In den nächsten beiden Wochen wird das Kind gemeinsam mit seiner Bezugsperson die Kindergruppe in verschiedenen Situationen am Vormittag kennen lernen. Es gilt nun die Vielzahl von verschiedenen Eindrücken zu verarbeiten. Die Häufigkeit und Dauer besprechen die Eltern individuell mit der Erzieherin.
- In den letzten beiden Wochen darf das Kind schon einige Zeit allein in der Einrichtung bleiben. Anfänglich bleibt die Bezugsperson jedoch in Hörweite. In Absprache mit der Erzieherin wird die Dauer der Trennung allmählich gesteigert.

#### **2. REGELUNGEN FÜR DIE EINGEWÖHNUNG VON KINDERGARTENKINDERN (AB ETWA 3 JAHREN)**

- Für diese Altersgruppe halten wir eine Eingewöhnungszeit von 2 Wochen für sinnvoll und realisierbar.
- In der ersten Woche der Eingewöhnungszeit verbringt das Kind mit seiner Bezugsperson mindestens zwei Vormittage in der neuen Kindergruppe.
- In der letzten Woche vor Vertragsbeginn wird nun die allmähliche Ablösung des Kindes unterstützt und es verbringt einige Zeit allein in der Einrichtung. Dies geschieht in Absprache mit der Erzieherin.

Wir achten darauf, dass immer nur eine Erzieherin die Eingewöhnung des Kindes übernimmt und diese dann auch weiterhin als Ansprechpartner für die Familie zur Verfügung steht. Die Eingewöhnungszeit sollte nach Möglichkeit nicht unterbrochen werden. Eine Trennungssituation sollte nicht nach dem Wochenende herbeigeführt werden.



## **ANLAGENVERZEICHNIS**

	Anzahl der Seiten
Anlage 1: Konzept zur Eingewöhnung	1
Anlage 2: Einladung	1
Anlage 3: Elternbrief	3
Anlage 4: Elternbrief zu Eingewöhnung	1
Anlage 5: Gespräch 1	15
Anlage 6: Gespräch 2	20

## **ANLAGE 1: KONZEPT ZUR EINGEWÖHNUNG**

### **DIE EINGEWÖHNUNG**

Der Wechsel von der Familie in eine Kindertagesstätte stellt für das Kind, die Eltern aber auch für die jeweilige Erzieherin eine große Herausforderung dar. Um diese enorme Anpassungsleistung des Kindes zu erleichtern und zu unterstützen, gibt es in unserer Einrichtung eine Eingewöhnungszeit.

Diese ist für die Eltern, bis auf anfallendes Verpflegungsgeld, kostenfrei. Die Kinder und deren Eltern haben in dieser Zeit die Möglichkeit, sich mit unserer Einrichtung, den verschiedenen Abläufen, den neuen Spielkameraden und natürlich mit der Erzieherin vertraut zu machen. Dadurch soll eine sichere Basis für den weiteren Aufenthalt des Kindes in unserer Kita geschaffen werden.

Wir betrachten die Eingewöhnungszeit als abgeschlossen, wenn sich die Kinder nach kurzer Zeit von ihrer Erzieherin trösten lassen. Diese Entwicklung kann bei jedem Kind unterschiedlich verlaufen, daher wird diese Zeit innerhalb eines festgelegten Rahmens sehr individuell gestaltet. Den erhöhten Ansprüchen von besonders kleinen Kindern tragen wir mit unseren unterschiedlichen Regelungen Rechnung.

#### **1. REGELUNGEN FÜR DIE EINGEWÖHNUNG VON KRIPPENKINDERN (1 JAHR– CA. 3 JAHRE)**

- Wir beginnen mit der Eingewöhnung in der Regel 6 Wochen vor Vertragsbeginn.
- In den ersten beiden Wochen findet in sehr ruhiger Atmosphäre ein erstes Kennenlernen statt. Das Kind darf am Nachmittag eine Stunde allein mit seiner Erzieherin und der Bezugsperson in der Einrichtung verbringen. Das Kind kann in erster Linie Raum und Material erkunden und erste Kontakte aufnehmen. Die Eltern haben die Möglichkeit Fragen zu stellen und von ihrem Kind zu erzählen.
- In den nächsten beiden Wochen wird das Kind gemeinsam mit seiner Bezugsperson die Kindergruppe in verschiedenen Situationen am Vormittag kennen lernen. Es gilt nun die Vielzahl von verschiedenen Eindrücken zu verarbeiten. Die Häufigkeit und Dauer besprechen die Eltern individuell mit der Erzieherin.
- In den letzten beiden Wochen darf das Kind schon einige Zeit allein in der Einrichtung bleiben. Anfänglich bleibt die Bezugsperson jedoch in Hörweite. In Absprache mit der Erzieherin wird die Dauer der Trennung allmählich gesteigert.

#### **2. REGELUNGEN FÜR DIE EINGEWÖHNUNG VON KINDERGARTENKINDERN (AB ETWA 3 JAHREN)**

- Für diese Altersgruppe halten wir eine Eingewöhnungszeit von 2 Wochen für sinnvoll und realisierbar.
- In der ersten Woche der Eingewöhnungszeit verbringt das Kind mit seiner Bezugsperson mindestens zwei Vormittage in der neuen Kindergruppe.
- In der letzten Woche vor Vertragsbeginn wird nun die allmähliche Ablösung des Kindes unterstützt und es verbringt einige Zeit allein in der Einrichtung. Dies geschieht in Absprache mit der Erzieherin.

Wir achten darauf, dass immer nur eine Erzieherin die Eingewöhnung des Kindes übernimmt und diese dann auch weiterhin als Ansprechpartner für die Familie zur Verfügung steht. Die Eingewöhnungszeit sollte nach Möglichkeit nicht unterbrochen werden. Eine Trennungssituation sollte nicht nach dem Wochenende herbeigeführt werden.

## **ANLAGE 2: EINLADUNG**

Fremdsprachenkindertagesstätte  
„Spatzennest“  
Leiterin: Frau Antje Bauer  
Oststr. 4  
08393 Meerane

Meerane, den

Tel: 03763/ 2455

Sehr geehrte Familie \_\_\_\_\_ !

**Nun ist es bald soweit - ein neuer Lebensabschnitt beginnt!  
Wir möchten ihr Kind und ihre Familie ganz herzlich in unserem  
„Spatzennest“  
willkommen heißen!**

**Wie bereits vereinbart findet unser Aufnahmegespräch  
am \_\_\_\_\_ um \_\_\_\_\_ statt.**

Damit sie sich alles in Ruhe durchlesen können,  
sende ich ihnen schon einmal alle wichtigen Unterlagen und Informationen zu und  
ich möchte sie bitten, mit dem Ausfüllen schon einmal zu beginnen  
und am \_\_\_\_\_ wieder mitzubringen.

**Im gemeinsamen Gespräch beantworte ich ihnen gern all ihre Fragen.**

Dieses Gespräch dient nicht nur der Vertragsunterzeichnung,  
sondern wir möchten ihr Kind und ihre Familie gern etwas näher kennenlernen  
und auch sie sind sicher schon ganz gespannt, was sie bei uns erwartet.

Besonders wichtig sind uns die Absprachen zur Eingewöhnungszeit;  
über die ich unsere Konzeption beifüge.

Bitte planen sie ca. 1 Stunde für ihren Besuch bei uns ein.

Bis dahin verbleibe ich  
mit freundlichen Grüßen

---

Leiterin

## **ANLAGE 5: GESPRÄCH 1**

**durchgeführt am 24.03.09 von 16.30 Uhr – 17.30 Uhr**

**Die Familie wurde von mir an der Eingangstür der Einrichtung begrüßt und wir gingen gemeinsam in mein Büro. Auf dem Weg unterhielten wir uns darüber, dass es jetzt schon sehr ruhig im Haus ist, da nur noch zwei Kinder da sind und die Mutter erklärte mir, dass er (Partner) bis um 16.00 Uhr arbeiten musste. Nachdem die Familie Platz genommen hatte, fragte ich sie noch einmal, ob ich das Gespräch aufzeichnen darf und erklärte wofür ich diese Aufzeichnung benötige.**

L.: Die Unterlagen haben sie von mir ja schon bekommen. Haben sie denn mal reingeschaut?

M.: Ja.

L.: Das ist schön, denn ich würde jetzt erst mal das ganze Formelle mit ihnen besprechen und da wissen sie dann schon ein bisschen Bescheid.

M.: Mh.

L.: Dann denke ich, dann können wir uns ein bisschen unterhalten, wie sie sich das so ein bisschen einrichten können mit der Eingewöhnung und so und zum Schluss würden wir uns dann den Kindergarten mal angucken. Einen kleinen Hausrundgang machen.

M.: Ich kenn ne ja schon. Ich war hier schon als Kind.

L.: Aber sie waren noch nicht hier?

V.: Ne, ich kenn `ne nicht. Ich war noch nicht hier.

L.: Ja, das würden wir dann noch am Ende machen. Das sie sich ein bisschen umschauen können. Hat sich ja sicher auch ein bisschen was verändert. Hoffe ich.

M.: Gut.

L.: (Schaut in die Unterlagen) Also, das ist erstmal für sie...

M.: Ach, das können wir behalten?

L.: ...und das ebenfalls, das ebenfalls, das ist dann für sie zu Hause.

M.: Ach so, weil sie das letzte Mal gesagt hatten, wir sollen das wieder mitbringen.

L.: Ja, ja erstmal wieder mitbringen und wir reden noch mal drüber. Das sind die Informationen die im Grunde zum Verbleib in der Familie sind. Damit sie noch mal nachschauen können, da steht ja der Tageslauf drin, ähm dass z.B. um  $\frac{3}{4}$  8 hier Frühstück ist und solche Sachen. Und diese Hausordnung und das Infektionsschutzgesetz, das zählt auch gleichzeitig als Belehrung für die Eltern. Sie müssen mir dann unterschreiben, dass sie das bekommen haben. Das mach ich gleich am Anfang und weiß dann, dass alle Eltern das bekommen haben und drüber Bescheid wissen. (zeigt Hausordnung) Und da geht es halt um das Bringen und Holen der Kinder, das sie immer alle Türen und Riegel zumachen müssen, die Gartentür und das Treppengitter und all solche Sachen. Na, wie das hier halt so geregelt ist und da sind dann gleich alle Eltern am Anfang belehrt.

V.: Mh.

L.: Damit wir das nicht vergessen und anmelden müssen sie sich ja alle erstmal. (lachen).

V.: Mh.

L.: Ja, wir hatten jetzt abgesprochen, das wir den Vertrag am 01.09. ...

M.: Ja, genau.

(undeutliche Aufnahme/ Kind spielt sehr laut)

L.: Schön, dass sie schon angefangen haben mit dem Ausfüllen. Ja, dann denk ich mal, ist das ja auch immer sehr wichtig, welche Betreuungszeiten wir haben.

M.: Ja, da hatte ich noch nichts angekreuzt, weil ich mal fragen wollte. Der wird ja, sagen wir mal, ein paar Monate später  $2\frac{3}{4}$  Jahre und nach  $2\frac{3}{4}$  Jahren ist ja dann Kindergarten dann?

L.: Nein, da noch nicht.

M.: Nein?

L.: Nein, das war früher die Regelung.

M.: Ach so?.

L.: Da war das etwas anders und es wurde vor einiger Zeit geändert, dass die Kinder erst mit ihrem dritten Geburtstag ein Kindergartenkind werden. Das ist jetzt neu.

V.: Also erst mit drei.

M.: Ach so. Ja, gut, das wusst ich nicht.

L.: Ne, das macht ja nix.

M.: Ne, schon in Ordnung.

L.: Deswegen reden wir ja noch mal zusammen.

V.: Muss ich gucken, der fährt da alleine rum?

M.: Der kann da nichts kaputt machen.

L.: Ne, so schnell geht da nichts kaputt, wir sind ja ein Kindergarten. (lachen)  
Oder woll'n sie doch gucken?

V.: Ne, da kommt er grade.

L.: Das woll'n wir schon, die Kinder sollen ja hier spielen und sich betun können. Also...Ja, es besteht die Möglichkeit, dass die Kinder für 9 Stunden, praktisch einen Ganztagsplatz, über 6 Stunden und über 4 ½ Stunden angemeldet werden. Die 4 ½ Stunden sind dann meist am Vormittag, die 6 Stunden sind dann in der Regel vom Vormittag über Mittag bis zum Nachmittag. Obwohl wir auch Kinder hier haben, die früh sehr, sehr zeitig kommen und dann als Mittagskind abgeholt werden. Also da gibt es dann bestimmte Absprachen zwischen uns, die wir treffen müssen, damit das dann auch mit den 6 Stunden hinkommt.

M.: Mh.

L.: Und dann gibt es eben die 9 Stunden...

M.: Ne, bei uns wären es...

L.: ...da können sie dann innerhalb der Öffnungszeiten.... egal, da können sie sie dann die 9 Stunden ausnutzen. Ich weiß jetzt nicht, wie es bei ihnen ist?

M.: Ne, 9 Stunden, wenn...wegen der Arbeiterrei.

L.: Gehen sie dann gleich wieder arbeiten?

M.: Ja, na klar. Ich fang ja am 8. September wieder an. Ich wollte ja eigentlich schon wieder ...im April wieder anfangen, aber das ging ja dann nun hier leider nicht.

L.: Was hat denn da der Arbeitgeber dazu...?

M.: Der hat gar nichts gesagt. Mmh.

L.: Ehrlich?

M.: Mmh, der hat gesagt, das ist kein Thema.

L.: Ja, das ist ja gut.

M.: Dafür hat er gesagt, dafür sind ja eigentlich die drei Jahre da. Damit man auch mal drei Jahre zu Hause bleiben kann.

L.: Zum Glück! Ja, dann müssen sie im Grunde genommen innerhalb der Öffnungszeiten, sich dann irgendwie die 9 Stunden zu Recht legen, wie sie es benötigen. Es gibt da außerdem noch das Angebot einer Mehrbetreuung.

M.: Mh.

L.: Wo sie jetzt von der Sache her, mit einer Zusatzvereinbarung, eine Stunde mehr vereinbaren können. Wo wir dann auch manchmal sagen können, ja an diesem Tag funktioniert das für die Eltern nicht und an dem Tag brauchen sie eine Stunde mehr. Da vereinbaren wir das und das kostet dann im Krippenbereich 1,53 € die Stunde. Meerane bietet nämlich noch keine flexiblen Betreuungszeiten an.

M.: Das wollte ich nämlich auch noch fragen, weil ich da auch irgendwas von 24,00 € hier gelesen hab.

L.: Ja, das ist wenn sie wiederholt außerhalb der Öffnungszeiten... dass ihr Kind in der Einrichtung verbleiben muss, wenn praktisch die Einrichtung schon zu hat und das dann oft passiert.

M.: Ach so.

V.: Uii, du musst aufpassen! (Kind kommt mit Schnuller)

L.: Die darf er lieber nicht essen, dass sind anderer Kinder Nuddies. (lachen)  
Hat er's schon im Mund gehabt? Legen sie's mal her, da sag ich den Erziehern morgen Bescheid, dass sie das mal sauber machen müssen.

M.: Ist das das Einzige was drüben liegt?

V.: Weiß ich nicht.

L.: Ne, ne da sind noch mehr. Das ist der Schlafrum von den Kleinen, da liegen noch sehr viele Schnuller.

M.: Geh doch mal hier rüber Ian. (zeigt ins Gruppenzimmer)

L.: Da ist ein großes Zimmer mit vielen Spielsachen und hier ist es ganz kalt, hier drüben. Da haben wir nämlich frische Luft gemacht, ne.

M.: Willst du damit spielen?

K.: Ja. (nimmt das Rutscheauto)

L.: Ja. (lacht) Ja und nach der Betreuungszeit richtet sich natürlich dann der Betreuungsbeitrag, der dann von ihnen bezahlt werden muss. Der ist in der ganzen Stadt Meerane gleich, also da ist nicht irgendeine Einrichtung teurer,

eine billiger. Ja, der Betreuungsbeitrag richtet sich auch danach, ob sie allein erziehend sind oder mit dem Papa zusammenleben und ich schaue mal...da haben sie angekreuzt, dass sie nicht mit dem Vati vom Ian nicht zusammen leben. Daher gelten sie bei uns in der Einrichtung als allein erziehend. Da sind sie der neue Lebenspartner?

V.: Ja, kann man sagen, aber nicht neu.

L.: Wie sagt denn der Ian zu ihnen?

M.: Papa!

L.: Okay! Da sagen wir nichts falsch, wenn wir sagen: Der Papa holt dich ab. Da müssen sie ein bisschen weniger Beitrag bezahlen muss. Das wäre jetzt bei 9 Stunden allein erziehend...Ach so, geht die Große in irgendeine Kindereinrichtung?

M.: Nein.

L.: Nein, dann wäre Ian im Grunde genommen..., dann zählt er jetzt hier als erstes Kind.

M.: Erstes Kind ja, mh.

L.: Ja.

M.: Mmh. Maus, komm mal bitte hier her!

K.: Gucken! (geht in Schlafrum)

M.: Nein, nicht gucken, das hast du alles schon mal gesehen. Ian komm mal bitte raus!

V.: Bleib ruhig sitzen, ich mach das schon. (geht und holt Kind)

L.: Ja, dann wäre das praktisch das erstes Kind und mit 9 Stunden und allein erziehend, das sind dann 139,15 €. Das würde ich dann gleich mit hier rein schreiben, dass sie da auch Bescheid wissen. Das wäre dann ihr monatlicher Elternbeitrag und dazu kommen dann noch die Essengeldbeiträge.

M.: Ja.

L.: Die stehen noch mal hier, die Preise die wir haben. (zeigt Kurzkonzept)  
Das wäre dann immer wie die Kinder da sind und je nachdem wie die Kinder an der Essenversorgung teilnehmen. Also ob sie auch mit frühstücken und vespere.

M.: Also muss man das praktisch, wenn sie dann krank oder was sind, nicht bezahlen? Weil ich hatte das nämlich im Buratino Kindergarten vorne, da



hatte ich das mit meiner Tochter gehabt. Da mussten wir das Essen trotzdem bezahlen, auch wenn sie nicht da war.

L.: Also es ist so, wenn sie bis um 8 Uhr bei uns anrufen, dann geht das in Ordnung, dann müssen sie das nicht bezahlen.

M.: Ja schön.

L.: Wir melden um 8 Uhr das Essen an die Küche, und sagen wie viele Kinderportionen wir brauchen. Und in dem Sinne, wer vorher angerufen hat oder uns den Tag vorher Bescheid sagt, dass die Oma kommt oder sie Urlaub haben, solche Sachen. Dann müssen sie das natürlich nicht bezahlen. Es liegen..., wir haben in unseren Garderoben Essenlisten und da kreuzen sie nur so an, wie sie das brauchen. Wenn sie mal später kommen, schreiben sie nichts rein und da wissen wir Bescheid. Und dann können wir gut damit umgehen und dann muss man nicht bezahlen, was man nicht gegessen hat.

M.: Mh.

V.: Mh.

L.: Das kommt dann noch zu diesen Elternbeiträgen mit dazu.

M.: Ja, das ist klar.

L.: Da mach ich immer am Monatsende die Abrechnung, da bekommen sie einen Zettel, da steht drauf wie oft er Frühstück, Mittag und Vesper gegessen hat. Sie können das auch hier eintragen, dass das mit vom Konto abgebucht wird oder eben sie sagen: Okay ich will das lieber im Überblick haben. Ich überweise das selber, dann brauchen sie den Zettel gar nicht ausfüllen.

M.: Mmh, und wie ist das hier mit den Kosten? Weil ich bin Geringverdiener. Die Kostenübernahme macht doch das Jugendamt. Oder? So war das bei der Denise auch!

L.: Ja, da hab ich auch die Anträge da, die geb ich ihnen dann noch mit. Wenn wir jetzt den Vertrag unterschrieben haben, können wir das dann auch gleich im Formular ausfüllen. Für den Erstantrag müssen sie allerdings dann ein ganz schönes Pamphlet ausfüllen, wo ich dann sage, die wollen viel dazu wissen. Aber es ist auch so, das das Amt nun auch die 9 Stunden für alle bezahlt, da gibt es keine Probleme mehr. Es dauert halt bloß mit der Bearbeitung.

M.: Ja ich weiß, das weiß ich von ner Freundin von mir.

L.: Das dauert recht lange, aber bis dahin haben wir ja noch ein bisschen Zeit, ne. Also, da müssen sie dann die Elternbeiträge auch nicht abbuchen lassen, aber sie können Essensgeld abbuchen lassen.

M.: Ja, ja.

L.: Das gebe ich ihnen dann erstmal wieder mit, das müssen sie dann erst ausfüllen, wenn es soweit ist. Die Verpflegungskostensätze bleiben bei mir und der Vertrag und die, dieser Personenbogen. Äh, ich schaue nur noch mal...also bei Ian ist es jetzt nicht so, dass er ein bestimmtes Essen nicht verträgt...

M.: Ne, ne.

L.: ...irgendwelche Krankheiten, bestimmte Cremes oder so, wo sie sagen, das verträgt er nicht...?

M.: Nö, eigentlich nicht.

L.: Gut, da wollte ich nur noch mal extra nachfragen. Äh, bevor er dann wirklich in die Einrichtung kommt, im Grunde genommen in der letzten Augustwoche. müssten sie dann einen Termin mit dem Kinderarzt machen, der bestätigt, dass er frei von ansteckenden Krankheiten ist. Nun geht's mir noch mal um die Abholberechtigten. Also die, die Ian auch ohne einen Zettel immer abholen dürfen.

M.: Er auch! Das habe ich noch gar nicht mit rein geschrieben. Das muss ich dann wohl rein schreiben?

L.: Das wäre schön, wenn sie das so wollen. Weil sonst müssten sie immer einen Zettel mitbringen. (lacht) Ne, deswegen erkläre ich das, dass sie das dann immer wissen, wie sich das mit den rechtlichen Dingen verhält. Sollte sich da mal irgendwie..., das sie dann sagen, okay meine Freundin darf jetzt auch immer den Ian abholen. Dürfen sie sie hier mit rein schreiben, die Erzieher tun das dann immer vervollständigen.

M.: Mh.

L.: Da müssen sie aufpassen, dass sie das ein bisschen für sich im Kopf behalten. Ja, sonst geben wir dann die Kinder nicht mit.

M.: Und wenn ich jetzt mal jemanden einen Zettel mitgebe, das ist in Ordnung?

L.: Ja, das ist in Ordnung.

M.: Okay!

L.: Ja, da liegt dann auch immer im Spätdienstbuch eine Liste, wer berechtigt ist die Kinder abzuholen. Das es dann auch alle wissen, da werden sie sicherlich auch beim ersten Mal gefragt werden, wer sie sind. Doch dann am Ende kennen wir sie dann schon alle. Es ist nur am Anfang etwas schwierig, wenn neue Kinder kommen.

V.: Mh.

M.: Mh.

L.: Wir sind ein kleines Haus und da klappt das ganz gut. Da bitte ich sie das hier noch zu unterschreiben. Sie sind nun also auch berechtigt! (lacht) Das sind die Einverständniserklärungen zur Kneippanwendung und für die zahnärztliche Untersuchung, das müssen sie noch ausfüllen und unterschreiben. Also...

Und zwar arbeiten wir ja in unserem Kindergarten, das stand auch in der Kurzbeschreibung, nach dem Prinzipien Kneipps. Das heißt, dass wir regelmäßig, also jeden Tag, Wasseranwendungen machen, wie Wassertreten, nach dem Sport Armbäder und jetzt im Winter haben sie auch Schneetreten gemacht und mit der Unterschrift sind sie damit einverstanden, und dass sie aber auch wissen, sollte er mal einen Schnupfen haben oder so, dann sagen sie uns Bescheid, dann darf er das nämlich nicht. Manchmal, wenn jetzt ganz viele Kinder in der Gruppe erkältet sind, dann lassen wir das auch weg.

M.: Mmh, mmh.

L.: Und Kneipp ist ja so, wo ich sage, dass es die Kinder gesund hält und die Abwehr stärkt und gesunde Kinder möchte ja jeder gern haben. Also machen wir viel mit Bewegung und achten auf gesunde Ernährung, deswegen auch die Ganztagsverpflegung und dann haben wir, ein Kräuterbeet, wo dann die Kinder auch ein bisschen Mal dran schnuppern und mal ein bisschen was ausprobieren. Und wir gehen jeden Tag raus, also auch bei Regen, daher brauchen alle Regensachen. Das war der eine Schwerpunkt und ein weiterer Schwerpunkt in unserer Arbeit, neben all den vielen anderen Sachen, ist ja das mit dem Englisch. Das Erlernen der Fremdsprache ist auch in unserer Konzeption...

M.: Ja, aber noch ne in der Krippe?

L.: Noch nicht so...Ne, da noch nicht ...nur so: Hello und Bye, bye. Also, was sich so sowieso ein bisschen eingedeutscht hat. Doch wenn die Kinder vom

Krippenbereich in den Kindergartenbereich wechseln, da wird das dann schon ein bisschen intensiviert. Bis sie dann in die Vorschulgruppe kommen...

M.: Das wissen wir von der Nele. Von der Nele und von der Emily.

K.: Nele, Nele

L.: Die Nele kennst du wohl?

K.: Lily.

L.: Die Emily?

M.: Ja, die kennen wir. Die war ja auch hier im Kindergarten und jetzt ist noch die Nele hier.

K.: Nele.

M.: Ja, die Nele kennen wir! Das ist seine große Freundin.

L.: Ehrlich?

M.: Die ist aber auch nicht viel größer. (lachen)

L.: Du bist aber auch ein großer Junge, ne! (lachen)

K.: Lino, Lino...

M.: Der Leonhard,?

V.: Ne, der Leonhard ist nicht hier

M.: Ne, der ist nicht hier. Der wohnt in Glauchau.

L.: Nein, den Leonhard kenn ich auch nicht. (will den Kuli nehmen) Ich bring kurz den Kuli in Sicherheit. Oh, was willst du haben?

K.: Nuppi... (zeigt auf Schnuller)

M.: Ne, das ist nicht deins! Wo ist deins?

L.: Zu Hause?

V.: Ich hab seins!

L.: Also, alles mit im Notfall? ...Äh. Das schick ich jetzt an den Träger, weil sie den ...den Vertrag mit dem Träger schließen. Unser Träger ist die IWS. Das steht noch einmal hier und da ist auch die Telefonnummer dazu...

M.: Ja

L.: Falls Sie noch irgendwelche Fragen, Oder irgendwas wissen möchten...?.

M.: Guck mal hier drüben, sind noch so viele Spielzeuge. (lachen)

(Kind geht in Gruppenraum und Partner schaut hinterher)

V.: Wenn's knallt sind's die Luftballons.

M.: Ist so bei die Luftballons. Hat er letztens schon mal einen mitgenommen.  
(lachen)

L.: ... Also,... in dem Gespräch heute geht es ja auch um die Eingewöhnung, da hatte ich ja ein bisschen was drüber mitgeschickt. Bei uns ist das so, dass wir immer ungefähr 6 Wochen vorher, vor der Aufnahme damit anfangen. Das machen wir, damit uns die Kinder schon wirklich vorher näher kennen lernen und merken so und so ist das im Kindergarten. Na, ja und auch die Mamas und Papas, also wer gerade die Eingewöhnung macht, weiß ja dann auch, äh...wie hier ungefähr der Ablauf ist und sie kennen schon die Erzieher und die anderen Kinder und so.... Uns ist wichtig, dass dann die Mamas, wenn sie wieder arbeiten gehen, ein gutes Gefühl haben. Auch wenn er früh mal weint, das kommt schon mal vor, die kriegen das hin, die können ihn trösten und es dauert nicht sehr lange. Äh...Die wissen, wie er auf was reagiert und dann kann man vielleicht auch ein kleines bisschen ruhiger zur Arbeit gehen, obwohl der Abschied sicherlich immer noch schwer... (lachen / Kind beißt in den Luftballon). Es wird gleich knallen!

V.: Wie ist das am Anfang bei der Eingewöhnung, wenn jetzt hier dann...?

M.: Wir sind noch gar nicht so weit! Es geht noch nicht los.

L.: Ja na doch..., da machen wir los! Also... Es geht los, dass erst mal 6 Wochen bevor der wirkliche Anmeldetermin ist, also dass sie am Nachmittag, die Mama oder der Papa mit dem Ian für eine Stunde zu uns in den Kindergarten kommen und da allein mit der Erzieherin Zeit und Ruhe haben sich ein bisschen zu beschnuppern, sich gegenseitig kennen lernen können und schon die ersten Fragen los werden können. Es ist wichtig, dass es immer die gleiche Person ist, die da mitkommt.

M.: Mmh!

L.: Also, nicht den einen Tag macht das der Papa und den anderen Tag die Mama. Sie können natürlich auch gerne gemeinsam kommen. Da freuen wir uns. (zum Partner) Das ist in Ordnung, wenn sie da sagen nachmittags würde ich gerne mitkommen und wenn es dann Vormittag ist und ich bin auf Arbeit, da macht dann die Mama weiter. Das wäre in Ordnung. Wir freuen uns immer wenn die Papas mitkommen, weil wir sind hier so ein reiner Frauenverein (lacht) und ich denke, dass das auch für die Kinder wichtig ist, wenn

die Vatis auch mit dabei sind und sich beteiligen, dass sie sich auch bei uns im Kindergarten ein bisschen einbringen.

M.: Mh!

L.: Und dann ist die Woche drauf noch mal so ein ruhiger Nachmittag, in dem Sinne, dass wir uns wirklich nur Zeit für diese Familie nehmen. Ich weiß es aber noch nicht genau, wer ihre Bezugserzieherin wird. Also es sind zwei Erzieher in der Gruppe, die Frau Gräser und die Frau Dutsch, und unser FSJ ist immer zur Unterstützung mit da und eine Erzieherin wird dann ihre Bezugserzieherin. Also praktisch die, die Eingewöhnungszeit begleitet und die dann auch für sie in der ersten Zeit als Ansprechpartner auch zur Verfügung steht. Natürlich reden die Zwei auch miteinander (lacht), wenn sie die Eine jetzt nicht sehen, dann können sie es auch der anderen Erzieherin sagen, wenn sie irgendwelche Sachen ausrichten wollen. Aber bloß, dass sie die Erzieherin ja dann schon besser kennen und wir schon vermeiden wollen, dass das dann schon am Anfang immer wechselt. Das ist auch für Ian wichtig, dass dann seine Erzieherin da ist. Später ist das dann kein Problem mehr, aber gerade in der ersten Zeit wollen wir da ein bisschen langsam machen. Und dann geht es weiter, dass sie im Grunde genommen in der dritten und vierten Woche bevor es los geht, schon immer mal mit vormittags mit Ian zum Spielen her kommen und dass sie dann sehen...

V.: Und da sind dann auch schon andere Kinder da?

L.: Da sind dann auch die anderen Kinder mit dabei.

(Telefon klingelt)

L.: Da sind dann auch die anderen Kinder mit dabei. Und das ist schon anstrengend für das Kind... (Telefon klingelt) Erst ist immer zu Hause mit der Mutti, dann kommt er in den Kindergarten, lernt das Zimmer und die Erzieherin kennen und dann lernt er die vielen Kinder kennen.

Entschuldigung: Ich gehe mal ans Telefon! Das hab ich vergessen! (kurzes Telefonat, mit der Aussage zurückzurufen)

L.: Äh... Also dann die vielen Kinder, da ist es auch manchmal ganz schön laut...(Kind will Mama etwas zeigen)

M.: Die Mama muss jetzt mal zuhören, nehm mal den Papa mit.

K.: Papa mit!

L.: Der Papa kann gar nicht zuhören. (lachen) Der verpasst immer die Hälfte. Äh, das sind dann schon ganz schöne Sachen, die sich in seinem kleinen Kopf abspielen werden. Ich weiß ja nicht wie er so ist, ob er es lieber ruhig mag oder äh...lieber eher aufgeweckt?

M.: Ich denke eher aufgeweckt. (lacht)

L.: Das lernen wir ja noch kennen und die beiden letzten Wochen sind dann so gestaltet, nicht gerade am Montag, aber später dann, dass sie dann gesagt bekommen, okay, wir probierens mal und sie gehen mal für ein paar Minuten aus dem Zimmer, und dass wir das dann allmählich steigern, auf ne halbe Stunde, dann ne Stunde und so weiter. Denn ich denk schon, wenn man ein Kind für 9 Stunden bringt, dass ist schon ein langer Tag ohne Mama, und dass man das langsam steigern muss, dass geht nicht von einem Tag auf den anderen. Das sollte man schon so allmählich machen. Ja,... dass auch das Gefühl da ist, bei Ihnen und ihrem Kind, also es geht uns gut, es ist zwar vieles Neues, es gibt vielleicht Sachen die noch nicht so funktionieren oder noch nicht so gut, aber im Grunde...

M.: Mh, mh!

L.: Na, das er sich wohl fühlt!

M.: Ja, mmh!

L.: Was gibt es dann noch zu unserem Haus...? Ja; in unserem Haus gibt es eine Krippengruppe, in die der Ian ja dann kommt und im Kindergarten gibt es zwei altersgemischte Gruppe, für die Kinder von drei bis fünf Jahre. Im letzten Kindergartenjahr wechseln die Kinder noch einmal in unsere Schulanfängergruppe. Das macht die Frau Kästner. Und die hat sich im Grunde genommen die Schulvorbereitung im letzten Jahr auf die Fahne geschrieben. Es ist nicht so, dass die Kinder dort erst auf die Schule vorbereitet werden, es geht ja im Grunde schon mit der Geburt los, dass die Kinder immer ganz viel lernen, aber in dem letzten Jahr wird das dann wirklich noch einmal gezielt mit den Kindern gemacht, sie haben besondere Rechte, aber auch ein paar besondere Pflichten bei uns im Kindergarten. Und da denke ich mal, da ist es ganz gut, wenn die alle in einer Altersgruppe sind.

M.: Ja!

L.: Ja und dann führen wir regelmäßig, also einmal im Jahr, Elterngespräche durch, da brauchen sie jetzt keine Angst haben, die sind jetzt nicht so, dass

wir ihnen sagen, kommen sie mal in die Einrichtung, sie müssen da mal.... Das ist so, dass wir uns da mit ihnen über lan unterhalten wollen. Was er schon gut kann, wie es so zu Hause ist, was er dann so erzählt und so... Das erste Gespräch wird schon nach kurzer Zeit stattfinden, nach der Eingewöhnung, im Grunde genommen, werden wir erzählen, wie wir die Zeit erlebt haben und sie erzählen uns, wie es bei ihnen zu Hause ist... äh wie es funktioniert hat und wie sie es erlebt haben. Es werden auch immer die Papas eingeladen. Da wird auch einmal ein Foto gemacht und dann eine kleine Geschichte über die ersten Tage erzählt, ein kleiner Ausschnitt auch, was hier im Kindergarten so abläuft, dass sie das dann auch mit bekommen, ne. Und dann werden die Gespräche einmal im Jahr mit ihnen geführt. Also nicht nur, wenn es Schwierigkeiten gibt, sondern auch wenn es gut läuft. Wir sind da wirklich sehr dran interessiert, dass ein Austausch zwischen uns und der Familie stattfindet. Weil man das dann schon immer alles zusammen anschauen sollte, wenn es zu Hause Probleme gibt, ist es ja nicht so, das es an uns spurlos vorüber geht und ich denke auch mal, genauso ist es umgekehrt, wenn hier irgendwas nicht stimmt, dass er sich halt z.B. mit seinem Freund gestritten hat, wenn man das nicht weiß, dann wundern sie sich vielleicht, warum er früh weint oder so.

M.: Mh. Ja!

L.: Ich weiß jetzt nicht, haben Sie noch Fragen?

M.: Mmmh, eigentlich nicht! Ich habe ja zwischendurch schon meine Fragen gestellt.

L.: Was ich jetzt noch möchte, ist im Grunde genommen eine Unterschrift, dass sie die ganzen kleinen Zettelchen, die Belehrungen, von mir bekommen haben.

Hier bitte! (zeigt) und jetzt gebe ich ihnen noch den Antrag fürs Jugendamt.

M.: Ja, wann soll ich den spätestens abgeben dort.

L.: Was haben wir denn jetzt?

M.: Wir haben jetzt Ende März!

L.: April, Mai, Juni, Juli, August. Vielleicht im Juni!

M.: Ja, denke ich auch zumindest.

L.: Ja, im Juni würde ich schon denken! Wenn sie es abgeben, Juli und August, zwei Monate dauert es auf alle Fälle. Und bei den Erstanträgen werden



sie noch ein bisschen mehr prüfen, da dauert es sowieso ein kleines bisschen länger. Die könnten sie im Glauchauer Bürgerbüro im Landratsamt abgeben. Die werden das dort hin schicken. Sie müssen da nicht unbedingt nach Werdau fahren. Der Sitz des neuen Amts.....

M.: Ich denke in Zwickau? Ist das Werdau?

L.: Also, das ist etwas schwierig, wenn wir dort anrufen, muss man eine Zwickauer Telefonnummer anrufen, aber die verbinden einen mit Werdau.

M.: Ach so!

L.: Wir schicken auch die Post nach Zwickau und die verteilen das dann nach Werdau. Zwickau ist der Sitz des Landratsamtes und Werdau ist eine Zweigstelle.

M.: Also wenn ich das in Glauchau abgebe, ist das okay!

L.: Ja, da können sie das dann abgeben und die schicken das dann nach Werdau. Da ist es für sie nicht ganz so umständlich.

M.: Ach ja, weil ich das gerade hier lese ... Wenn ich das im Juni abgebe, da arbeite ich ja noch nicht. Da bekomme ich ja noch keinen Lohn. Dann habe ich ja das Andere vom Arbeitsamt noch. Das ist ja dann auch alles wieder doppelt und dreifach.

L.: Ja, das stimmt, da haben sie Recht. Sie können aber auch nicht erst beantragen, wenn sie die erste Lohnzahlung...

M.: Nee, nee das wäre ja erst Ende September

L.: Aber, da steht eine Telefonnummer drauf. Frau Weigel, die das bearbeitet, ist wirklich sehr nett. Die kann Ihnen da besser Auskunft geben. Ob sie das erstmal so annehmen und sie den Rest nachreichen. Es kann ja sein, das sie bloß diese Lohnunterlagen dann noch nachreichen müssen. Praktisch den einen Zettel, wenn sie dann schon alles Andere abgegeben haben. Es gilt ja der Eingangsstempel. Besser als zu spät. Sie müssten dann schauen, dass sie das dann immer wieder verlängern und neu beantragen.

M.: Ja, ja! Über ein halbes Jahr, oder? Bei meiner Tochter war es, glaube ich, ein halbes Jahr.

L.: Das ist sehr verschieden. Ich habe es auch schon Jahresweise gehabt. Wo es auch abzusehen ist, das sich an der Situation erstmal nichts ändert, wer jetzt in der Ausbildung ist oder so. Aber das steht dann auf der Bewilli-

gung von wann bis wann das zählt. Da muss man dann immer ein bisschen mit aufpassen. Das sie dann rechtzeitig den Antrag stellen.

Jetzt müssen wir noch mal schauen, wegen dem ersten Tag zur Eingewöhnung, den würde ich gleich gerne mit Ihnen ausmachen. Da kann man sich dann auch lange vorher drauf einstellen. Wenn was dazwischen kommt, dann können sie natürlich gerne anrufen. Nur das ich rein vom Plan her schaue, welche Erzieherin da ist, dass wir dann wirklich die Erzieherin beibehalten können.

M.: Ja, ja.

L.: Den ersten Termin mache ich mit ihnen aus, den schreibe ich auch in den Dienstplan und alle anderen machen sie dann mit der Erzieherin aus. Die wissen da besser Bescheid, wenn es in der Gruppe passt. Ja dann rechnen wir mal. Also, am 1. September, das ist mal ein Dienstag, (zählt) da sind wir in der Woche, in der 30. Woche, in der vorletzten Juliwoche. Wir haben es meist so gemacht, dass unsere Eingewöhnungstage bei uns immer mittwochs von um drei bis um vier sind. Das hat meist gut geklappt und die Kinder haben schon ausgeschlafen. Sollte jetzt was dazwischen kommen, dann rufen sie an und dann geht das auch in Ordnung und dann verschieben wir es.

M.: Ja

L.: Das wäre also der 22.07....So und ich schreibe mir das auch am Besten auf, sonst vergesse ich das noch am Ende. Wo arbeiten Sie denn eigentlich?

M.: Im Netto!

L.: Im Netto, arbeiten sie da auf dieser 400,-€ Basis?

M.: Nee, ich bin nicht auf 400, €, ich bin auf 20 Stunden, ich bin schon fest angestellt.

L.: Na, das ist natürlich schon schön....

M.: Aber das ist ja nu auch nicht die Welt, was man da verdient, bei 20 Stunden die Woche. Ich hätte auch ne Stelle kriegen können, wo ich 40 Stunden arbeite, aber das geht schon durch das Kind gar nicht.

L.: Arbeiten sie da hier oben in dem neuen Netto?

M.: Ich hoffe, dass ich hier rauf komm, aber ich bin eigentlich in Glauchau drüben, ursprünglich. Aber ich hoffe, dass ich dann wieder hier rauf komm. Mal gucken ob es klappt.

L.: Ja, da haben sie dann wenigstens keine Fahrt mehr. Haben sie jetzt noch Fragen.

M.: Ne.

L.: Ja, dann würde ich ihnen jetzt gerne noch einmal die Einrichtung zeigen, damit sie sich auch mal umschauen können. Mal sehen, was sich verändert hat und wenn sie da noch Fragen haben, können sie gern loslegen...

M.: Gut!

Kindergartenbesichtigung!

## **ANLAGE 6: GESPRÄCH 2**

**durchgeführt am 09.04.2009 von 14.30 Uhr bis ca. 15.45 Uhr**

**Bevor ich das Aufnahmegerät eingeschaltet habe, wurde die Familie von mir begrüßt und noch einmal um ihr Einverständnis gebeten, dass ich das Gespräch aufzeichnen darf. Ich erklärte wofür ich diese Aufzeichnung benötige.**

L.: Ich freue mich, dass sie sich in unserem Kindergarten angemeldet haben und sie sich beide heute die Zeit genommen haben. Sie hatten ja vorhin grad schon ein wichtiges Gespräch. Wie ist denn ihr Vorstellungsgespräch gelaufen?

M.: Äh, nicht schlecht, aber es ist noch nicht zu Hundertprozent raus, wir machen erstmal Probearbeiten und dann schauen wir mal.

L.: Na ja, klingt ja nicht schlecht, es ging also schon mal in die richtige Richtung. Oder?

M.: Ich denk schon, das ist ne neue Praxis und die suchen halt noch Schwestern. Ein Ehepaar, Eigenwillig, die waren ganz nett.

L.: Ach, die Annonce habe ich in der Zeitung gelesen. Wegen dem lustigen Nachname.

M.: (lacht) Eigenwillig, der ist mir auch gleich aufgefallen.

L.: Da wünsch ich viel Glück beim Probearbeiten.

M.: Mal sehen wie`s klappt!...(schweigt)

L.: Mich freut, dass der Papa heut mitgekommen ist, das war ja nicht so einfach mit dem Termin. Ich denk mal sie waren noch nicht hier, oder?

V.: Mmh, nein, als Kind bin ich bloß mal hier vorbei gelaufen!

L.: Na gut, das zählt nicht! Vorbei laufen zählt nicht, nur rein kommen! (alle lachen)

V.: Mein Kindergarten hat zugemacht.

L.: Ach, waren sie auf der Achterbahn?

V.: Ja! (undeutliche Aufnahme)....

L.: Ja, also das heutige Gespräch ist ja eigentlich so gedacht, das hatte ich Ihnen ja schon geschrieben, dass ich ihnen erstmal kurz die Einrichtung vorstellen möchte. Das sie auch wissen, wohin die Nele kommt. Für sie ist das,

denk ich mal, ja nicht ganz neu. Sie hatten doch schon mal ein Aufnahmege-  
spräch im „Rosarium“. Sie waren ja dort schon mal angemeldet. Warum  
kommen sie denn jetzt zu uns?

M.: Ja. Da habe ich aber erst später, im August nen Platz gekriegt und wenn  
das jetzt klappt, brauch ich halt eher einen. Naja und der Weg ist fast gleich.

L.: Da haben wir aber Glück gehabt! Ich würde erst mal das Offizielle mit ih-  
nen besprechen, ein bisschen was über uns erzählen und dann würden wir  
das offizielle Schriftstück hier ausfüllen, vielleicht erzählen sie mir dann et-  
was über ihre Nele und am Ende würde ich dann gern noch mal einen Haus-  
rundgang machen, ne? Sie können mich gerne dazwischen fragen, ja?

V.: Ja!

L.: Ja, erstmal zu unserem Haus, es sieht ja von Außen eigentlich klein und  
unscheinbar aus! Bei uns sind aber dann doch 74 Kinder in 4 Gruppen, wir  
sind zusammen 7 Erzieher. Und wir haben eine Extra-Krippengruppe, was  
sie ja sicher besonders interessiert und zwei altersgemischte Gruppen, Kin-  
dergartengruppen im Alter von 3 bis 5 und eine Schulanfängergruppe, wo  
dann am Ende alle Schulanfänger hin gehen und da ihren besonderen Auf-  
gaben erfüllen. Aber auch ein paar extra Freiheiten haben und auch ein paar  
extra Möglichkeiten. Das ist erstmal ganz kurz die Struktur in unserem Haus.  
Wir arbeiten bei uns in festen Gruppen mit festen Gruppenerziehern, also  
nicht offen, also keine offene Arbeit, wie im „Rosarium“. Das lässt sich bei  
uns mit den Räumlichkeiten nicht so gut einrichten. Wir bemühen uns trotz-  
dem nach dem situationsorientierten Ansatz zu arbeiten, das heißt eben, was  
die Kinder von zu Hause oder von irgendwo, beim Spaziergang..., also an  
was für Themen, sie grade jetzt Interesse haben. Das wird von den Erziehern  
aufgegriffen und weiter genutzt und oftmals entwickeln sich dann daraus Pro-  
jekte für die ganze Gruppe. Aber manchmal ist es auch nur für ein paar Kin-  
der interessant, die dann eben irgendwas besonders gerne in dem Moment  
spielen, was besonders gern malen oder was dazu wissen wollen, sie sind  
eben weiter dran interessiert. Dann gibt's bei uns, das haben sie ja vielleicht  
schon gelesen, dass wir uns wie das „Rosarium“, uns an den Lehren Kneipps  
orientieren. Wir sind zwar kein Kneipp-Kindergarten, aber wir denken das viel  
Bewegung, frische Luft, gesunde Ernährung und Wasseranwendungen und  
all solche Sachen, eigentlich jedem Kind nur gut tun und gesund halten.

Deswegen ist das für uns sehr wichtig und auch eine Zielstellung. Es ist bei uns ein fester, täglicher Bestandteil, aber einer von vielen...

(unverständliche Aufnahme – Kind quengelt) ...

L.: Du bist aber schon ne flotte Biene? Oder? Willst wohl schon loslaufen?

M.: Wir sind grad dabei, also an der Hand. An einer Hand läuft sie schon.

V.: Und flexibel sind wir! (läuft hinterher/ Kind weint/ warten...)

L.: Und dann ist da noch der andere Schwerpunkt. Das ist das Erlernen der Fremdsprache Englisch. Bei den Kleinen ist das aber noch nicht ganz so wichtig, also da sagen wir schon, Deutsch ist erst mal Muttersprache und sie sollen schon erst mal Deutsch lernen. Aber so ein paar englische Begriffe fallen schon auch. Aber das ist nicht so gravierend.

V.: Mh.

L.: Richtig los geht es dann im Kindergartenbereich, wo wir dann..., wir lernen dann schon einige Redewendungen oder Gedichte und Lieder. Es ist aber auch so, dass ich ältere Kollegen im Haus habe, die sich da ein bisschen schwer tun. Die sich aber ganz viel Mühe geben, (Kind quengelt) äh, wir bemühen uns der Anforderung gerecht zu werden. (Kinder schreit sehr laut/ quiekt). Die Erzieherin in der Vorschulgruppe, die ist da fitter mit der Sprache und da wird's dann kurz vor der Schule noch mal intensiver, äh. Die sprechen dann schon oft am Tag, ja einfach im Tageslauf, Deutsch und Englisch immer so im Wechsel. Dass die Kinder das eben einfach erst mal hören, dann halt verstehen können und irgendwann, wer dann will, dann auch selber sprechen können. Aber wir sagen nun nicht: „Und du sagst das jetzt mal auf Englisch“ oder „Alle mal im Chor.“ Sondern immer erstmal auf Englisch und dann auf Deutsch. So Redewendungen und einfache Sätze.

V.: Mh!

M.: Die Erzieher wechseln die oder bleiben die bis zum Ende?

L.: Das ist bei uns auch anders, das ist auch anders als im „Rosarium“, wir haben uns darauf geeinigt, dass wir sagen da in der Krippengruppe sind immer die gleichen, die festen Erzieher.

M.: Warum?

L.: Weil wir der Meinung sind, dass das ein sehr besonderes Alter ist, wo man ein besonderes Feingefühl oder halt besonderes Händchen für diese

Altersgruppe braucht. Genauso ist es mit den gemischten Gruppen und den Schulanfängern.

M.: Mh!

L.: Weil jede Altersgruppe hat eben, dass hat sich für uns so herausgestellt, dass sie besondere Anforderungen haben und besondere...äh Schwerpunkte setzen.

M.: Ja.

L.: Wo wir dann auch sagen, dass es gut ist, dass jede Erzieherin dort ist, wo es ihr wirklich gefällt,...was ihr wirklich liegt. Die Einen können besser mit Größeren, die Anderen eben besser mit den ganz Kleinen, doch wir merken ( Kind brabbelt/ schlechte Aufnahme) es fällt den Eltern oft schwer, dann gerade in der Krippe, ihre geliebten Erzieher zurück zu lassen.

M.: Mmh.

L.: Da haben wir uns auch schon Gedanken drüber gemacht...äh. Wir schauen da ein bisschen drauf und beobachten dann so um den 3 Geburtstag, da haben die Kinder dann schon so kleine Freundschaften geschlossen, na ja so zwei drei Kinder, die Freunde sind und zusammenhalten und die sich dann auch so gegenseitig bisschen mitnehmen. Da achten wir halt darauf, dass die zusammen wechseln können. Manche sind dadurch länger als drei Jahre in der Krippe und manchmal fragen wir auch, ob sie vielleicht eher mitgehen möchten. Wenn sich da einmal Freunde gefunden haben, das unterstützen wir dann, weil das dann auch den Kindern hilft. Da gibt es dann für die Kinder noch mal eine kleine Eingewöhnung, also sie gehen dann schon ein paar mal Vormittag zu Besuch. Doch wir sind ja ein kleines Haus, da kennt jeder jedes Kind. Also das ist nicht so, dass dann auf einmal ein wildfremder Erzieher vor ihnen steht. Wir haben bei uns im Haus auch einen festen Frühdienst und einen festen Spätdienst. Das machen immer zwei Kollegen. Wer eben vor 7.30 Uhr kommt oder nach 15.30 Uhr abgeholt wird, der geht dann eben zum Früh- oder Spätdienst. Aber das macht immer eine Kollegin.

V.: Mh.

L.: In der Regel ist die Krippengruppe, so sind wir jetzt drauf gekommen, dass sie von 7.30 Uhr bis 15.30 Uhr, also das ist im Grunde genommen die Hauptzeit, wo die meisten Kinder da sind, besetzt ist, wo eine der Gruppen-

erzieherinnen immer da ist. Es sind zwei Erzieher in der Gruppe und zurzeit 14 Krippenkinder und unser FSJ. Die ist ein ganzes Jahr bei uns.

M.: Ja, mh!

L.: Irgendwann kennt die Nele dann schon ihre Erwachsenen, die zu ihr gehören, da gibt es dann auch kaum Probleme (lacht). Mh, ich sehe gerade du bist aber ne ganz Freundliche?

V.: Mh, ne freundliche Zicke (Kind quiekt) Ne?

L.: Ja, was uns immer noch ganz wichtig ist, ist halt, das sie ein gutes Gefühl haben und eine gute Zusammenarbeit mit, mit uns entwickeln. Um sozusagen..., dass wir gut miteinander reden können. Wir führen einmal im Jahr mit ihnen ein Elterngespräch durch, wo wir uns über die Entwicklung der Nele mit ihnen austauschen.

M.: Mh!

L.: Das machen dann aber die Erzieher, die dann einfach mal erzählen, wie`s bei uns klappt und sie dann auch fragen, was die Nele so zu Hause macht.

M.: Ja.

L.: Und sie haben halt dann auch immer die Möglichkeit nachzufragen, wenn sie Probleme haben oder so. Was ich ihnen da noch zeigen wollte, das ist jetzt auch eins von einem Krippenkind. (zeigt ein Portfolio) Wir führen für ihr Kind, ein Entwicklungsbuch, da wird halt als erstes mit ihnen über die Eingewöhnung gesprochen, wie die so gelaufen ist. Da findet dann immer das erste Gespräch statt. ... (unverständliche Aufnahme)... Wie es bei uns aussieht und vielleicht haben sie dann auch schon eigene Erfahrungen mitgebracht. Wie es ihnen bei uns gefällt und so. Dann machen wir viele Fotos, so dass sie am Kindergartenalltag teilhaben können. Weil es ist dann immer schon ein bisschen traurig, wenn man viele Sachen dann nicht mehr mitbekommt. Ja, Fotos über Freunde, und kleine Begebenheiten. Kindermund ist hier noch nicht drin, aber das kommt dann bei den Großen, wenn dann mal was lustig war.

M.: Ja.

L.: Dann der erste Handabdruck, wenn sie zu uns kommen und dann wenn sie uns verlassen. Da kann man dann immer genau sehen, wie die Entwicklung voran gegangen ist. Da wird dann auch aufgeschrieben, was weiß ich, wenn sie das erste Mal auf den Topf gepullert haben und solche Sachen.



M.: Mh.

L.: Das sie dann am Ende von der Kindergartenzeit, da ein schönes Buch haben. Wo sie dann auch später mal nachschlagen können, guck mal wie das damals war (Kind lallt).

V.: Pschsch! (beschäftigt sich mit Kind)

L.: Ja und wie dann ihres so ist, das können sie dann von der Sache her dann immer selber ansehen. Würde mich freuen, wenn sie mir etwas über die Nele erzählen wollen?

M.: So ist sie eigentlich zum großen Teil (Kind quiekt) Wir hatten große Probleme mit ihr, dass sie nie zu fremden Leuten gegangen ist. Das haben wir aber nun gut in den Griff gekriegt, gerade mit der Oma, dass sie auch mal bei der Oma schläft. Da schläft sie jetzt. (Kind weint). Kinder mag sie eigentlich gern, also gerade von Bekannten, die Kinder sind jetzt 2 ½ und die werden jetzt 3 Jahre, dieses Jahr und sie ist eine ganz Aktive.

L.: Ja, dass sehe ich schon! (lacht)

M.: Sie will überall klettern und hoch.

L.: Hat dich die Mama heute extra hübsch gemacht? Chic siehst du aus (lacht) und mit großen Schritten voran.

M.: Jetzt fangen wir langsam an mit laufen. Auf den Topf gehen wir auch schon.

L.: Ui!

M.: Nach dem Mittagsschlaf.

L.: Mhm!

M.: Wir machen auch schon rein, aber wir haben es jetzt erstmal langsam angehen lassen.

L.: Das ist ja ganz richtig, also das ist auch eine Sache, die ich ihnen gern auf den Weg mitgeben möchte: Das sie sich mit diesen Dingen keinen Stress machen müssen. (undeutliche Aufnahme)

M.: Nö, wir machen uns keinen, nach der Mittagsruhe, wenn sie da nicht wollte, da haben wir sie wieder runter genommen und dann bekommt sie Essen.

L.: Isst sie schon was sie essen?

M.: Wir wollen gerade damit an sie ran, das mag sie noch nicht so richtig, das müssen wir unter den Brei machen.

V.: Aber abends eigentlich schon!

M.: Abends ja, die erste Roster gab's da auch schon.

L.: Du hast wohl schon Zähnchen?

M.: Oben kommen jetzt die Schneidezähne.

L.: Mhm!

M.: Und ich sag mal, schlafen tut sie auch gut. Was ich mal wissen wollte, wegen dem Mittagsschlaf: Klappt das denn da mit den Kindern, wenn die da so viele im Raum sind, dass sie da schlafen?

L.: Mh, das ist oft so ne schwierige Sache (Kind lallt) Also zurzeit ist es so, da haben wir ein Mädel, die kann sehr, sehr schlecht einschlafen und stört dann halt auch die anderen Kinder. (Kind weint)

V.: Wir haben das Problem, sie schläft eigentlich, aber nur im ganz Dunklen, weil (Kind schreit)

M.: Ich bin gerade dabei die Jalousie immer ein Stückchen weiter auf zu machen (Kind schreit)...

L.: Also meistens schlafen sie schon alle, so ein Tag ist ja anstrengend. Aber gerade diese Woche, da hat eine Mutti Urlaub und da darf die Kleine früh immer ein bisschen länger schlafen und da ist sie mittags nicht wirklich müde.

M.: Mh. Wir machen das jetzt so, dass wir die Jalousie immer ein Stück auf machen, dass es nicht mehr ganz so dunkel ist.

L.: So richtig dunkel ist es wohl bei ihnen?

M.: Ja, wir machen, dass die Tür ein Stück angelehnt ist, das es nicht ganz hell im Zimmer ist, weil wir gerade an der Hauptstraße wohnen.

L.: Ja.

M.: Das hat ja mehr was mit dem Lärm zu tun, als wie mit Licht. Wir haben genau eine Laterne vor unserem Zimmer und, aber schlafen tut sie so eigentlich gut. Mittags, Früh!

V.: Wenn sie dann endlich schläft (Kind lallt).

M.: Und in der Nacht schlafen wir durch.

L.: Oh, du bist aber ein liebes Kind.

M.: Von abends  $\frac{1}{2}$  8 Uhr bis  $\frac{1}{2}$  um 7. (lachen)

L.: Klingt ja wirklich gut.

V.: Eigentlich ist das so, sie ist mit einer Sprungfeder auf die Welt gekommen. (lachen)

L.: Von wem wird sie das wohl haben, mh (lachen)? Ich seh schon, wer hier schmunzelt! (alle lachen)

M.: Nele nein, nein!

L.: Wenn ich mal fragen darf, was machen sie denn beruflich?

V.: Ich bin LKW- Fahrer.

L.: Sind sie da die ganze Woche immer unterwegs?

V.: Zu 90 %.

M.: Mh, aber die Oma kümmert sich da mit.

L.: Also, da haben sie da ein bisschen Unterstützung? Ist ja ganz schön schwierig.

M.: Ja, auf jeden Fall. Wenn die Zahnarztpraxis, die hat teilweise bis abends um 20.00 Uhr auf, da ist dann die Oma da.

L.: Ja, gut, dass sie die haben und sie dann auch noch fit sind, wenn sie da immer einspringen können.

M.: Mh!

V.: Sie sind eigentlich beide noch richtig gut unterwegs. Sie sind aber beide noch auf Arbeit.

L.: Na, das ist aber auch nicht unbedingt ein Vorteil. (lacht)

V.: Es ist aber nicht so, dass sie abends bis in die Puppen arbeiten.

M.: Nee, die sind beide nachmittags fertig.

V.: Meine Mutter arbeitet nur bis Mittag. (Kind lacht)

L.: Es ist dann aber vielleicht für sie dann auch nicht immer schön, wenn sie dann Sonntag oder Montag früh los fahren und dann die Woche nicht viel mitbekommen.

V.: Das ist auch nicht wirklich schön, aber was will man machen.

L.: Nee, das ist klar! Deswegen freu ich mich, dass sie heute mitgekommen sind. Das sie auch wissen, wo sie ihr Kind hingeben. (lachen/ Kind quiekt)

L.: Haben sie die Unterlagen wieder mitgebracht?

M.: Den Betreuungsvertrag und das hier...(Kind schreit).

L.: Das ist okay, das reicht schon.

M.: Wegen den Stunden, das habe ich noch nicht rein geschrieben.

L.: Das wollte ich jetzt gern noch mit ihnen besprechen. Also wenn sie Fragen haben. Deswegen habe ich ihnen das schon mal zugeschickt.

M.: Wenn ich jetzt Arbeit bekomme, würde ich sie auf jeden Fall 9 Stunden bringen. Sonst solange ich zu Hause bin, würden mir erstmal 6 Stunden reichen.

L.: Ja, das ist natürlich okay! Der Platz ist erst mal ihnen und wie sie ihn dann von der Sache her belegen, dass können sie entscheiden. Sie müssen halt bloß in der Mitte des Vormonats, bei mir vorbei kommen. Da müssen wir einen Änderungsvertrag machen und dann gilt das, ab den Folgemonat. Sie können praktisch die Betreuungszeit immer für nächsten Monat ändern.

M.: Genau!

L.: Das ist also ihre Entscheidung, wie sie das jetzt möchten (undeutliche Aufnahme). Ja, das war auch für sie! Das können sie sich auch aufheben, zwecks Bankleitzahl und Telefon und allen diesen Sachen.

M.: Mh.

L.: Der Tagesablauf steht hier auch noch mal drinnen und die Essenspreise,...dass sie auch wissen, was sie mitbringen die ersten Tage...

M.: Wir haben schon alles soweit da und die Hausordnung...

L.: Das ist aber lieb. Das ist nämlich auch gleichzeitig eine Belehrung. Das heißt, ich teile das immer gleich beim ersten Mal aus und sie unterschreiben mir dann den Erhalt und dann weiß ich im ganzen Kindergartenverlauf, dass ich mir da keine Gedanken mehr machen muss, dass ich da keinen vergessen habe und kann sie dann mit so was in Ruh lassen. Und genau so ist das auch mit dem Zahnarztzettel, vielleicht haben sie unten an Tür gelesen, dass der nächste Woche...

M.: Wer ist denn das bei ihnen?

L.: Das ist von Glauchau, also vom Landkreis Zwickau, der Jugendärztliche Dienst, die Frau Dr. Böhm.

M.: Ich dacht die Frau Bahner?

L.: Die kommt extra noch

M.: Mh, ach so!

L.: Da kommt die Schwester Uta, die kommt zweimal im Jahr und putzt mit den Kindern Zähne und redet mit ihnen über gesunde Ernährung. Die Frau Dr. Böhm schaut aber wirklich auch nach.

M.: Auch bei den Kleinen?

L.: Wenn sie den Mund von sich aus aufmachen, also zwingen tun wir niemanden.

M.: Ja!

L.: Aber es ist halt manchmal auch so. Da sitzen sie ringsum im Kreis. Irgendeiner macht schon den Mund auf und vielleicht steckt das dann ja an. Man probiert es halt einfach, dass sie sich schon ein bisschen daran gewöhnen.

M.: Ja!

L.: Aber zwingen tun wir niemanden

M.: Mh.

L.: Das ist dann nicht unser Ziel. Aber sie schaut halt schon mal ob Fehlstellungen oder irgendwelche, bei den Größeren, in den Zähnen doch schon mal ein kleines Loch ist.

M.: Mh. Wir fangen jetzt schon ab und zu an die Zähne zu putzen, wenn sie Lust hat.

L.: Und macht sie da mit?

M.: Nicht wirklich. Aber wir bleiben dran.

L.: Genau, das ist erst mal wichtig. Doch sie sind ja vom Fach (lacht)... und das ist dann die Einverständniserklärung von Kneipp und nun schauen wir noch mal in den Vertrag. (Kind lallt) Wann erfahren sie denn, ob es mit der Arbeit klappt, wegen den 6 oder 9 Stunden?

M.: Ich habe am 08.05. erstmal Probearbeiten.

L.: Mh.

M.: Im Mai und dann würde sich's raus stellen. Ich darf sowieso bloß erstmal 30 Stunden neben dem Elterngeld noch dazu verdienen. Maximal, sag ich mal, kann ich da dann im erst Bescheid sagen.

L.: Mh.

M.: Wenn ich natürlich arbeite, dann auf jeden Fall die 9 Stunden, weil dann würde ich auch früh und abends arbeiten.

L.: Ich müsste halt jetzt nur, etwas eintragen. Das ist eben das, wo ich vorhin gesagt habe. Wenn sie dann am 8.Mai Probearbeiten, bekommen sie dann gleich Bescheid oder warten die dann ab, bis dann noch die Zweite oder Dritte zum Probearbeiten da war, weil dann ist das ja mit der Monatsmitte, etwas spät, ne?

M.: Sonst würde ich erstmal die 9 Stunden lassen.

L.: Sie könnten aber auch die 6 Stunden lassen. Weiß ich nicht wie sie das einrichten können. Wird halt vielleicht dann sehr, sehr knapp, die Entscheidung.

M.: Mh. Ist nicht so schlimm. Dann machen wir erstmal die 6 Stunden. Weil ich denen ja gesagt hab, dass ich sowieso dann erst wenn im Juni anfangen kann, wenn das Kind im Kindergarten ist.

L.: Mh.

M.: Und dann könnt ich ja immer noch sagen, dass ich ab Mitte Juni dann 9 Stunden mache.

L.: Nee, das geht ja nicht. Das geht immer nur den vollen Monat. Das meinte ich vorhin. Sie müssten mir dann Mitte des Vormonates sagen, ob sie ab Juni oder ab Juli, dann eh...

V.: Du kannst das ja dem Zahnarzt dann noch mal persönlich fragen.  
...(schlechte Aufnahme)

L.: Wenn wir es dann doch noch ändern müssten, kommen sie halt kurzfristig vorbei und wir schauen dann einfach mal über die Mehrbetreuung...

M.: Gut, da machen wir halt erstmal die 6 Stunden.

L.: Die Kosten sind in ganz Meerane gleich.

M.: Ehrlich gesagt, habe ich da noch gar keinen Preis erfahren.

L.: Ach so! Ich dachte sie hatten das im „Rosarium“ erfahren.

M.: Ja, aber da wurde mir aber noch nichts gesagt.

L.: Ach so (undeutliche Aufnahme) Warten sie, da müsste ich noch mal kurz schauen. Das ist ihr erstes Kind, in ihrer Familie?

M.: Mh.

L.: Deswegen habe ich jetzt noch mal auf den Personenbogen geguckt. Das erste Kind mit 6 Stunden und das sind 97,50 Euro im Monat.

M.: Das Essensgeld kommt da noch dazu?

L.: Ja, das kommt zusätzlich dazu!

V.: Wie viel Euro sind das dann mit Essensgeld?

L.: Das kommt darauf an.

M.: Also mir wurde gesagt, so ungefähr um die 50 Euro.

L.: Ja richtig, um die 50 Euro.

V.: Mh.

L.: Das ist halt dann Essengeld. Sie zahlen aber wirklich nur, was Nele da mit isst. Also wenn sie jetzt mal einen Tag frei haben oder so (Kind weint)

...Wollen wir mal gucken, ob du drüben etwas zu spielen findest, mh. Oh, na klar, die Mama, die hat auch alles mit, ne? Und ich habe sehe gerade, sie möchten gar nicht mit Frühstück. Oder haben sie das ...

M.: Ich habe das jetzt mal ausgelassen, weil ich ja nicht wusste, wenn ich natürlich 9 Stunden arbeite.

L.: Ja!

V.: Warum, du machst sie doch eh gleich früh fertig?

M.: Ja aber, wenn ich früh um 7.00 Uhr gleich anfangen, da frühstückt sie gleich hier mit.

L.: Also, das können sie sich dann auch später noch überlegen. Wir haben in der Garderobe Listen liegen und da brauchen sie dann nur ankreuzen, wann sie was mit essen soll. Gerade in der Krippe, da haben wir haben jetzt noch oftmals Kinder, die manche Sachen auch mittags noch nicht essen.

(Kollegin kommt zur Tür rein) K.: Oh, Entschuldigung. Tschüß

L.: Äh...Die manche Sachen mittags eben noch nicht kennen und da bringen die Eltern zum Beispiel ein Glas mit, die müssen das natürlich auch nicht bezahlen (unverständliche Aufnahme)

M.: Mh. Haben sie denn Wahlessen?

L.: Also nur bei solchen Sachen, wie Milchreis. Ansonsten nicht.

M.: Mh.

L.: Aber gerade die Kleinen kennen ja vieles noch überhaupt nicht. Doch sie wissen ja, was die Nele überhaupt nicht ist oder wenn sie sich unsicher sind, eh, da können sie..., auf jeden Fall zur Sicherheit ein Glas mit rein tun. Sie wissen ja welche Gläser immer gegessen werden und das machen wir dann warm. Und da zahlen sie dann natürlich auch nichts.

V.: Ja. Das ist dann je nachdem.

M.: Wenn ich sie dann nur 6 Stunden bringe, würde ich sie sowieso erst, äh 8.30 Uhr bringen. Wann frühstücken sie denn?

L.: Von etwa  $\frac{3}{4}$  8 Uhr bis 8.00 Uhr..

M.: Dann ist eh vorbei. Wann muss ich denn die Nele bringen.

L.: Also ich sage es mal so, sie können die Kinder von 8.00 bis 9.00 Uhr bringen. Müssen dann aber schauen, dass sie die 6 Stunden einhalten

M.: Mh, ja. Also nicht, wie im „Rosarium“ bis 8.30 Uhr.

L.: Nein, das geht doch gar nicht. Also ich habe Eltern, die müssen die Zeit so nach hinten hin...hin ausnutzen, wegen ihrer Arbeitszeit und so, da kann ich jetzt nicht sagen... äh, sie müssen ihr Kind aber bis 14.30 Uhr abholen.

Also bei 6 Stunden von 8.00 bis 9.00 bringen und in der Zeit von 14.00 Uhr bis 15.00 Uhr wieder abholen. Nur halt immer drauf achten, die 6 Stunden...

M.: Mh.

L.: Ja, also, da würde ich jetzt die 97,50 Euro jetzt hier eintragen?

M.: Ja!

L.: So wird das jetzt auch erstmal bei der Bank und der Einzugsermächtigung eingetragen. Und wenn sich dann etwas ändert (unverständliche Aufnahme), sagen sie mir so schnell es geht Bescheid.

V.: Ui-ui-ui! (streckt sich)

L.: Ui-ui-ui! Nele, der Papa ist müde!

V.: Mh.

M.: Vesper wäre dann? Wann gibt's denn Vesper?

V.: Na, Nachmittag rum!

M.: Wenn sie aber nur 6 Stunden da ist, dann brauchen wir das nicht. Da würde es ja erst danach Vesper geben.

L.: Nee, nee! Also Vesper ist eher. Frühstück ist vor 8.00 Uhr, das wäre jetzt, bei ihnen nicht mit drinnen. Ja Frühstück ist von 7.45 Uhr bis um etwa 8.00 Uhr. Je nach dem wie sie fertig werden mit aufräumen, Tisch decken und solchen Sachen.

M.: Mh.

L.: Vesper ist jetzt so, dass die Großen draußen und die Kleinen drinnen essen. Damit sie sich nicht von oben bis unten bekleckert sind.

M.: Okay.

L.: Damit sie nicht so viel die Vögel füttern. (lachen)

V.: (spricht unverständlich)

L.: Ja, Vesper ist bis etwa 14.15 Uhr. Bei den Kleinen ein bisschen länger, weil sie ein bisschen länger brauchen. Das sind dann eher Orientierungszeiten, der Eine braucht länger und der Andere eben kürzer.

V.: Wie ist das mit den Sachen, kann man da was reintun, wenn sie sich vollgemacht hat?



L.: Ja klar, sie haben da ein Fach und ein Körbchen, da können sie immer gucken ob genügend Wechselwäsche vorhanden ist.

V.: Also kann man da ein bisschen, wie die Bodys? Kann man da mitbringen?

L.: Ja, natürlich, natürlich, weil das ist ja noch einfach so...

M.:...also mit einem Jahr müssen die noch ne sauber sein?

L.: Nein, um Gotteswillen. Das ist auch nicht Sinn und Zweck. Also da sind wir, dass zeig ich ihnen dann alles draußen. Das ist halt, sie haben auch in der Krippe Kleine und Große, wir haben da welche mit einem Jahr und welche die sind schon drei. Es hat ja da jedes Kind auch sein eigenes Tempo und da, denk ich mal, sie haben dann auch wirklich genug zu tun, dass das auch alles so läuft. Da muss man sich den anderen Stress nicht noch wirklich machen.

V.: Mh.

L.: Das nützt auch am Ende nichts, wenn sie das (lachen) dann erzwingen wollen oder irgendwo das Kind dazu überreden wollen. Am Ende haben die Kinder dann ihren eigenen Plan, wie das funktionieren soll.

V.: Wie sieht's aus mit trinken?

L.: Ach so mit dem Trinken, wir trinken aus Bechern, aber ...

M.: Normalerweise trinkt sie auch aus dem Becher.

L.: Ja?

M.: Zurzeit aber nicht so viel, sondern eher aus der Schnabeltasse, weil bei der Wärme trinkt sie mehr aus der Tasse.

L.: Ja, das haben wir bei anderen Kindern auch, da haben wir dann den Eltern, da haben ihre Kinder, dann ihre Lieblingsbecher oder -tassen oder irgendwas mit. Und die Eltern bringen das immer Früh mit und nehmen das dann nachmittags wieder mit heim. Sie sind dann jedoch für's sauber halten selber zuständig. Wir finden es sehr wichtig, dass die Kinder am Tag sehr viel trinken. (Kind quiekt ganz laut ... warten) äh...und da ist es uns lieber, dass sie erstmal am Anfang solche gewohnten Dinge mitbringen und das andere kommt dann. Am Anfang ist das halt wichtig, dass sie sich wohl fühlen. Auch so Sachen, die sie an zu Hause erinnern

M.: Also darf ich da was mitbringen?

L.: Na klar,...und wo man dann immer so merkt, ja das ist halt ihr Plüschi oder ihr Schnuller und all diese Sachen.

M.: Mh.

V.: Das hat die eigentlich ni. Außer ihre kleine Piep-piep, ihre Ente.

L.: Na ja, das ist doch was!

V.: Und dann halt ihr Nuppi und ansonsten eigentlich nix.

L.: Ja wir hatten hier auch schon die lustigsten Spieluhren und die lustigsten Namen. Es ist eben so, jedes Kind hat seine eigenen Gewohnheiten und da sollte man gucken, dass man halt manches ...eh beibehält, dass es den Kindern gut geht... (Krach im Hintergrund) ...Hinten unterschreibt dann der Träger und sie bekommen dann eine Kopie davon.

M.: Guck mal du hast noch ne unterschrieben. (Vater unterschreibt)

L.: Was ich dann vorhin noch gesehen habe ist, dass sie einen anderen Nachname haben.

M.: Mh.

L.: Haben sie das gemeinsame Sorgerecht?

M und V.: Ja!

L.: Ja dann ist das Ordnung. Dann brauch der Papa nicht extra noch bei den Abholberechtigten... Wen sie hier eingetragen haben, die dürfen die Nele also immer auch ohne Zettel abholen und sie haben jetzt hier eine Oma und Opa? (schlechte Aufnahme)

M.: Ach deine Mutter, die steht hier..., die haben wir noch gar nicht gefragt.

V.: Die macht das schon.

M.: Die wohnt in derselben Adresse. Die schreib ich noch....

L.: All die jetzt hier.... Wir haben in unserem Spätdienstbuch eine Liste liegen und dort stehen genau diese Personen drauf, die sie hier vertraglich festlegen.

M.: Wenn es nun jetzt doch mal sein sollte, dass doch mal jemand anders kommt?

L.: Ja, dann mit Zettel.

M.: Gut.

L.: Oder sie sagen sie früh Bescheid.

V.: Ein Zettel oder kann man in der großen Not, wenn wir das mit dem Zettel nicht schaffen sollten, jetzt mal vom schlimmsten Fall. Kann man da auch anrufen?

L.: Ja, das Anrufen ist immer so eine Sache, eigentlich dürfen wir das nicht per Anruf, weil es ja immerhin...

V.: Ja.

L.: Ihr liebstes Hab und Gut ist.

M.: Normalerweise kommt das ja auch nicht vor.

V.: Ja, das ist schon klar.

L.: Dann hole ich mir immer noch eine andere Erzieherin und sage die Mutti will dir mal etwas erzählen. Da haben wir das dann zu Zweit gehört und dann ist das in Ordnung, im Notfall.

V.: Mh.

L.: Nee, das machen wir dann schon, aber nur in wirklichen Ausnahmesituationen. Da würde ich jetzt hier auch die 97,50 Euro eintragen. So...Schaun wir noch mal .... besondere Auffälligkeiten des Kindes. Hat die Nele irgendwelche Vorerkrankungen oder Allergien? Oder fiebert sie sehr schnell?

M.: Nee, eigentlich nicht.

V.: (undeutliche Aufnahme)

M.: Krank jetzt? Haben wir noch nicht festgestellt.

V.: Na ja, einen Schnupfen hatte sie nur und die Grippe gehabt, aber?

M.: Na ja, Schnupfen? Ich sag mal, das ist mehr, sie schnieft ganz sehr, aber...

L.: Du schnarcht wohl beim schlafen? (lachen)

M.: Das eher weniger.

V.: Ne, sie erzählt beim schlafen.

M.: Sie atmet auch sehr schwer, sag ich mal, durch die Nase. Da müssen wir bestimmt mal was machen lassen, wegen der Polypen.

L.: Aber Angst müssen wir da keine haben?

M.: Ne, nee!

L.: So, da war's das jetzt erstmal der erste Teil. Haben sie da noch Fragen?

V.: Jetzt kommt das interessante?

L.: Na ja, noch nicht ganz, was ich jetzt gerne noch in dem Aufnahmege-spräch mache, ist im Grunde genommen: Den 1. Termin für die Eingewöh-

nung ausmachen. Unser Konzept wie wir das machen und warum uns das so wichtig ist und so. Hatten sie Gelegenheit, sich das mal durchzulesen?

M.: Ja!

L.: Wo ich sage, also wenn man das dann mal durch gelesen hat. Denk ich mal, versteht man schon warum, uns eine Eingewöhnung mit den Eltern, dass uns das am Herzen liegt und warum wir das für wichtig halten. Oder?

M.: Mh.

L.: Es ist wichtig, dass das immer eine Person macht. Also die Mutti oder der Vati.

M.: Ähm!

V.: Das wird wohl eher an dir hängen bleiben! (Kind schreit)

L.: Wir beginnen, gerade bei den ganz Kleinen 6 Wochen bevor das Kind überhaupt richtig zu kommt.

M.: Ja.

L.: Das heißt die ersten zweimal kommen sie am Nachmittag etwa von um drei bis um vier, so haben wir das jetzt meistens ausgemacht. Wie sie das jetzt mit dem Schlafen halt einrichten können, das können sie mir ruhig sagen! Es hat bis jetzt immer ganz gut hin gehauen. Und da lernen sie dann auch die Erzieherin kennen, die ihnen dann auch als Bezugserzieherin, als Ansprechpartner zur Verfügung steht. Das macht dann aber immer erst mal eine Erzieherin. Und deswegen mache ich dann immer den 1. Termin aus, weil ich das dann nämlich immer mit in den Dienstplan eintrage. Solche Sachen, damit das dann auch wirklich klappt.

V.: Es ist dann aber auch prinzipiell, wenn das Kind da ist, immer die da, die Eingewöhnung macht, ist dann auch für das Kind da?

L.: Im Grunde genommen ja. Wir versuchen es.

V.: Aus der Gruppe?

L.: Sie ist natürlich aus der Gruppe. In der Gruppe arbeitet die Frau Gräser und die Frau Dutsch. Und eine von Beiden ist dann im Grunde genommen erstmal ihr Ansprechpartner, aber die andere Erzieherin weiß natürlich auch Bescheid. Weil sie haben schon mal Urlaub (lachen) und es kann mal passieren das jemand krank ist. Es ist jetzt nur für sie und die Nele,... in der ersten Zeit ist es wichtig, dass man sich kennen lernt, dass man da nicht mal hier und mal da ist. Dass sie immer jemanden haben und wo sie Bescheid

wissen. Und es ist auch so, wir stellen das immer wieder fest. Die Erzieherin, die die Eingewöhnung macht hat auch oft den besseren Draht zum Kind. Also wo wir sehen, wenn da einer weint, die gehen dann immer zu ihrer Erzieherin. Die können nebeneinander steht, das Kind geht zu ihr hin. Da sieht man dann schon, dass das schon so seine Bedeutung hat. (Kind weint) Ja also, die ersten Treffen sind dann am Nachmittag für sie und die Nele allein mit der Erzieherin und die anderen Termine machen sie dann mit der Gruppenerzieherin aus. Weil, die wissen dann eher, an welchem Tag es dann besser passt, ob an dem Tag gleich eine Geburtstagsfeier ist oder so was.

M.: Ja.

L.: Das ist natürlich nicht so günstig, wenn da jemand so ganz neu, den ersten Tag gleich mit so was überfallen wird. Die nächsten Male, etwa zwei Wochen, wo sie mit dabei sind, sind dann am Vormittag. Wo sie dann schon langsam, na ja, die Kinder beschnuppern kann und mal gucken kann. Und dann die letzten zwei Wochen machen wir dann so, dass sie dann auch mal alleine bleibt und dann am Ende, kann sie schon mal mit Mittag essen (Kind weint) ...oder es klappt eben noch nicht so gut und man brauch noch ein bisschen Zeit. Das sie da auch wissen, ob das gut geht (Kind weint) Man muss sich auch selber immer überraschen lassen. Und ich denke, dass die Erzieher da schon ihre guten Erfahrungen haben und erkennen wann es klappt. Ne? (Kind weint) Du willst jetzt rum laufen, wir sind auch gleich fertig! Ich schreibe deiner Mama noch einen Zettel, wo das Datum drauf steht, ne? Wir machen das auch ein bisschen längerfristig, damit sie sich einrichten können. Also ich zähl noch mal ...(zeigt auf Kalender) von hier bis hier.

M.: Da können wir nicht. Da sind wir noch im Urlaub.

L.: Das machen sie noch mal ganz richtig, deswegen machen wir das ja ein bisschen längerfristig.

M.: Am 20.Mai fahren wir, sie ist dann aber auch nicht gleich am Ersten da. Sie würde erst am Achten in den Kindergarten kommen.

L.: Aha! (Kind quengelt und weint) Na noch einmal..., also was haben da jetzt ausgemacht, am 1.Juni beginnt ihr Vertrag.

M.: Sie würde aber erst am achten das erste Mal kommen, richtig hier her. Weil wir da erst am Wochenende davor, aus Norwegen wieder kommen.

L.: Wie lange fahren sie denn in den Urlaub?

M.: Zwei Wochen.

L.: Zwei Wochen... also geht das erst mal nicht so? Das ist natürlich schon ne lange Pause und nicht so günstig, weil ja dann schon die ganze Eingewöhnung nicht... (Kind schreit). Wie machen wir das...jetzt würde ich aber trotzdem gern, dass sie die ersten Male kommen, wo sie am Nachmittag kommen und dann auch schon ein paar mal mit in die Kindergruppe gehen und dann... Wann fangen sie an mit Arbeiten?

M.: Also wenn, dann fang ich wahrscheinlich im Juni erst an, das ist aber noch nicht fest.

L.: Es wäre jetzt nur schon schön, wenn wir noch wenigstens eine Woche nach dem Urlaub hätten, wenn sie wenigstens die ersten Tage mit her kommen könnten. (schlechte Aufnahme) ... wenigstens noch 5 Tage, nach ihrem Urlaub wären schon gut!

M.: Mh. (schlechte Aufnahme)

L.: Es hätt ja gut gehen können, ne? Aber das ist oft so.

V.: Wenn ich frei machen kann, dann mach ich schon frei!

L.: Dann würde ich jetzt gar nicht so zeitig anfangen wollen. Was halten sie vom Mittwoch, den 29.April? Das wären eigentlich 5 Wochen vorher und wenn wir, die eine noch mit dazu... wären es 6 Wochen?

M.: Mh, ja, machen wir so.

L.: Es wäre wirklich schön, wenn sie aus dem Urlaub wieder kommen...

M.: Wann kommen wir wieder, Schatz?

V.: Wir sind am... Jetzt muss ich mich sortieren!

M.: Am 21. sind wir oben!

V.: Die erste Juni Woche wieder runter und am 8. . Das ist der Montag, ne?

L.: Kommen sie direkt wieder und gehen dann gleich arbeiten?

M.: Nee!

V.: Das Wochenende kommen wir wieder.

L.: Na ja, ich schreibe ihnen erstmal den ersten Nachmittag auf und mir auch (lacht)

M.: In der Woche von dem 8., also kann sie da noch nicht komplett, sondern da auch noch mal so eins zwei Tage...

L.: Das ist natürlich ihre Entscheidung. Wenn sie arbeiten müssen...

M.: Mh.

L.: ...dann kann sie natürlich kommen, sie haben ja den Platz und wenn noch nicht, eh...dann kommen sie halt früh für ein paar Stunden noch mal mit, zur Eingewöhnung.... Und sie bleibt dann immer ... ein bisschen länger. Weil nach so langer Zeit, nachher nach dem Urlaub....

M.: Mh, ja.

L.: Da ist es selbst für ein Kind, was schon Eingewöhnung hatte, sehr schwer, nach dem Urlaub.

M.: Ja, der Urlaub!

L.: Ja, das ist schon sehr schwierig, dann sofort von Null auf Hundert durch zu starten. Aber es ist halt so. Ich denke, wenn sie dann vorm Urlaub schon mal hier waren und sie das schon selber gesehen haben (Kind quengelt), kann man das vielleicht ein bisschen Aufrecht erhalten, nur nicht so intensiv, wie wenn sie dann hier wär (Kind quiekt). Sie können ja dann immer mal von den Kindern erzählen und so...der Erzieherin.

M.: Ja.

L.: Es ist auf alle Fälle günstiger (schlechte Aufnahme), wenn man noch etwas Zeit hat. Doch...okay dann schauen wir, ob wir in der Woche noch Zeit haben oder halt nicht. (Kind quiekt).

M.: Genau, also ich steh dann nicht, ehrlich gesagt unter Druck. Wenn er zu mir sagt, entweder sie fangen nun an oder Pech gehabt. Die Arbeit ist mir erst mal ehrlich gesagt wichtiger.

L.: Das kriegen wir schon hin. Irgendwie. (lacht) So, das war dann jetzt der erste Teil, wenn sie wollen machen wir jetzt noch ne kleine Führung.

M.: Mh, die Hausordnung und so können wir mitnehmen.

L.: Das können sie mitnehmen. Ach warten sie mal, da bekomme ich dann noch eine Unterschrift, dass sie das bekommen haben. Das sie das alles erhalten haben von mir, da bitte.

M.: Mh.

L.: Da vorn so, dass ich das lesen kann. Und hinten unterschreiben. (lachen)

M.: Welchen haben wir heute?

L.: Den Neunten...

M.: Den Neunten. Genau. Das Blatt dann auch noch mal unterschreiben?

L.: Ja. So und das hier, behalte ich.

M.: Was hast du denn? Das ist meine, das ist meine (Kind lallt)

L.: Da fangen wir mal an, da wo du auch mal anfängst, ne? Die Mama soll auch mit. Komm mit! Die Tasche können sie ruhig hier lassen.

- Hausrundgang-



**Selbstständigkeitserklärung:**

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Meerane, den 05.06.2009